

**Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen,
schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts:
Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der
Lehrbücher**

Dem Fachbereich Geisteswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades eines

Dr. phil.

eingereichte Dissertation

von

Jan Christian Conrad

aus

Duisburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Biehl

**If you give a man a fish, you feed him for a day.
If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime.**

Confucius (551-479 BC)

1	<u>EINLEITUNG UND ÜBERBLICK</u>	6
2	<u>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</u>	8
2.1	‘THE GOOD LANGUAGE LEARNER’ ALS START UND ZIEL?	8
2.2	EINIGE DEFINITIONEN DES BEGRIFFS ‘LERNSTRATEGIEN’	11
2.3	LERNSTRATEGIEN ALS KOMPLEXE KOGNITIVE FÄHIGKEITEN	16
2.4	WARUM LERNSTRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT?	22
2.4.1	DER AUTONOME LERNER	22
2.4.2	DIE PISA STUDIE	24
2.4.3	DIE RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE DER SEKUNDARSTUFE IN NRW	26
2.5	EMPIRISCHE ERHEBUNG VON LERNSTRATEGIEN	28
2.6	EINIGE KLASSIFIKATIONSANSÄTZE VON LERNSTRATEGIEN	32
2.7	„VIER AUFGABEN FÜR DEN LERNER“	44
2.8	VERSUCH EINER SYNTHESE DER KLASSIFIKATIONEN	49
2.9	LERNSTRATEGIEN UND LERNBEREICHE	55
2.9.1	HÖREN	55
2.9.1.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	55
2.9.1.2	Hör-Strategien	57
2.9.2	SPRECHEN	60
2.9.2.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	60
2.9.2.2	Sprech-Strategien	62
2.9.3	LESEN	68
2.9.3.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	68
2.9.3.2	Lese-Strategien	69
2.9.4	SCHREIBEN	73
2.9.4.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	73
2.9.4.2	Schreib-Strategien	74
2.9.5	GRAMMATIK	77
2.9.5.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	77
2.9.5.2	Grammatik-Strategien	78
2.9.6	WORTSCHATZ	80
2.9.6.1	Grundprobleme dieses Lernbereichs	80
2.9.6.2	Wortschatz-Strategien	81
2.10	METAKOGNITIVE LERNSTRATEGIEN	88
2.11	AFFEKTIV-SOZIALE LERNSTRATEGIEN	91
3	<u>STRATEGIENTRAINING</u>	95
3.1	PARAMETER IM STRATEGIENTRAINING	95
3.1.1	ZIELE DES STRATEGIENTRAININGS	95
3.1.2	BEWUSSTHEIT IM STRATEGIENTRAINING	96
3.1.3	ZUSÄTZLICHE FAKTOREN	99
3.2	STRATEGIENTRAININGSPROGRAMME	103
3.2.1	VIER MODELLE KURZ VORGESTELLT	104
3.2.2	CALLA	108
3.2.2.1	Der Aufbau von CALLA	109
3.2.2.2	Auswahl der Lernstrategien in CALLA	109
3.2.2.3	Durchführung eines Strategientrainings in CALLA	110
3.2.2.4	Der ‘Foresee Approach’ als Ergänzung zu CALLA	112
3.2.3	VERSUCH EINER SYNTHESE DER FÜNF MODELLE	113
3.2.4	‘LEARNING TO LEARN ENGLISH’	115
3.2.4.1	Stufe 1: Vorbereitung auf das Sprachlernen	116

3.2.4.2	Stufe 2: Strategientraining für einzelne Fertigkeiten	119
3.2.5	VERGLEICH MIT DEM THEORETISCHEN GRUNDMODELL	134
3.3	ZUR WIRKSAMKEIT VON STRATEGIENTRAINING	136
4	<u>LEHRBUCHANALYSE</u>	144
4.1	ENGLISCHLEHRBÜCHER FÜR DIE JAHRGANGSSTUFE 11	146
4.1.1	ANALYSE ANHAND DER SCHRITTFOLGE IM GRUNDMODELL	146
4.1.2	ANALYSE ANHAND DER ZUSÄTZLICHEN FAKTOREN	153
4.1.3	ANALYSE DES STRATEGIENREPERTOIRES UND DER GEBOTENEN ERKLÄRUNGEN	157
4.1.4	ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG	164
4.1.5	FAZIT UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE	168
4.2	LEHRBÜCHER FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	169
4.2.1	LEHRBÜCHER FÜR JUGENDLICHE DAF-ANFÄNGER	169
4.2.1.1	Analyse anhand der Schrittfolge im Grundmodell	169
4.2.1.2	Analyse anhand der zusätzlichen Faktoren	173
4.2.1.3	Analyse des Strategienrepertoires und der gebotenen Erklärungen	174
4.2.1.4	Abschließende Bewertung	180
4.2.1.5	Fazit und Verbesserungsvorschläge	183
4.2.2	LEHRBÜCHER FÜR ERWACHSENE DAF-FORTGESCHRITTENE	184
4.2.2.1	Analyse anhand der Schrittfolge im Grundmodell	184
4.2.2.2	Analyse anhand der zusätzlichen Faktoren	190
4.2.2.3	Analyse des gebotenen Strategienrepertoires	192
4.2.2.4	Abschließende Bewertung	199
4.2.2.5	Fazit und Verbesserungsvorschläge	201
5	<u>ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE</u>	203
5.1	ZU DEN THEORETISCHEN GRUNDLAGEN	203
5.2	ZUM STRATEGIENTRAININGSMODELL	204
5.3	ZUR LEHRBUCHANALYSE	205
5.4	WEITERE FORSCHUNGSFELDER	205
6	<u>ANHANG A: STRATEGIEN IN DER LITERATUR</u>	207
6.1	ÜBERSICHT: HÖR-STRATEGIEN	207
6.2	ÜBERSICHT: SPRECHSTRATEGIEN	208
6.3	ÜBERSICHT: LESE-STRATEGIEN	210
6.4	ÜBERSICHT: SCHREIB-STRATEGIEN	211
6.5	ÜBERSICHT: GRAMMATIK-STRATEGIEN	212
6.6	ÜBERSICHT: WORTSCHATZ-STRATEGIEN	213
6.7	ÜBERSICHT: METAKOGNITIVE STRATEGIEN	214
6.8	ÜBERSICHT: AFFEKTIVE STRATEGIEN	215
6.9	ÜBERSICHT: SOZIALE STRATEGIEN	216
7	<u>ANHANG B: STRATEGIEN IN DEN LEHRBÜCHERN</u>	217
7.1	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PREVIEWS	217
7.2	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PASSWORD	218
7.3	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON LEVEL	219
7.4	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON DISCOVER	220
7.5	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON GENIAL	221
7.6	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PINGPONG NEU	222

7.7	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON EM	223
7.8	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON UNTERWEGS	224
7.9	ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON WEGE	225
8	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>226</u>
8.1	ZITIERTER LITERATUR	226
8.2	ANALYSIERTE LEHRBÜCHER	236
8.2.1	ENGLISCH SEKUNDARSTUFE II	236
8.2.2	DEUTSCH ALS ZWEIT-/ FREMDSPRACHE SEKUNDARSTUFE I/II	236

1 EINLEITUNG UND ÜBERBLICK

„Wenn man einem Menschen einen Fisch gibt, so ernährt man ihn für einen Tag – wenn man ihn lehrt zu fischen, so ernährt man ihn für sein Leben.“ – In diesem Sinne ist der Impetus für diese Arbeit entstanden. Vielen Schülern fehlen heute weniger Informationen und Lernstoff als vielmehr die Fähigkeit damit umzugehen. Die Informationsflut, mit der wir täglich umzugehen haben, wird in Zukunft sicherlich eher höher steigen als zurückgehen. Daher ist es für Schüler unerlässlich, brauchbare Werkzeuge an die Hand zu bekommen, mit denen ihnen der Umgang damit erleichtert wird. Für Lehrer andererseits ist diese Instruktion in der Regel immer noch Neuland. Die Zielvorstellung ist es daher, aus der Fülle der Forschungsarbeiten zu Lernstrategien, die sich in der Regel entweder mit theoretischen Grundlagen, mit Klassifikationen oder mit didaktischen Fragen der Umsetzbarkeit beschäftigen, ein Grundmodell zu synthetisieren, das geeignet ist, den didaktischen Anforderungen in der Schule gerecht zu werden. Dafür ist es zum einen notwendig, eine Gegenstandsbestimmung zu machen, insofern als zu klären ist, was überhaupt gelehrt werden muss. Zum anderen müssen allgemeine methodische Richtlinien für das praktische Unterrichten gegeben werden, aus denen heraus der Lehrer dann für seine einzelnen Unterrichtsvorhaben konkrete Stunden planen kann. Zusätzlich ist es im Sinne der hohen Zeitbelastung durch Aufgaben verschiedenster Art für Lehrer interessant zu erfahren, zu welchem Grade heutige Lehrwerke Lernstrategien und ihre Instruktion berücksichtigen und unterstützen.

Daraus ergibt sich für diese Arbeit eine Dreiteilung: Sie beginnt mit einem Teil, in dem es darum geht, die theoretischen Grundlagen für die Beschäftigung mit Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten:

Teil 1: Dazu gehört zunächst die Frage, woher diese Forschungsrichtung überhaupt kommt und wie sie in die Fremdsprachendidaktik gelangt ist. Desweiteren ist zu klären, was Lernstrategien im Sinne der Autoren, die sich bisher damit beschäftigt haben sind, und ob es unterschiedliche Sichtweisen darauf gibt. In einem weiteren Schritt soll dann geklärt werden, wie welche Arten von Prozessen Lernstrategien im Verständnis der Kognitionswissenschaft zu Grunde liegen. Von hier ausgehend stellt sich dann die Frage, warum es generell sinnvoll sein soll, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren

und somit dafür wertvolle Unterrichtszeit zu ‚opfern‘. Die Antwort darauf kommt aus drei verschiedenen Richtungen: der Forschung zum autonomen Lerner, der PISA-Studie und den Richtlinien und Lehrplänen des Faches Englisch in der Sekundarstufe. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) gibt es keine einheitlichen Richtlinien, daher müssen die des Faches Englisch hier genügen, obwohl der DaF-Bereich in dieser Arbeit ebenfalls eine Rolle spielt. Anschließend geht es um die Möglichkeiten der empirischen Erhebung von Lernstrategien, d.h. um das Sammeln der von den Lernern benutzten Strategien, da hier die Basis für jede weitere Instruktion liegen muss. Den nächsten Schritt bildet dann die Entwicklung einer Taxonomie von Lernstrategien aus der vorausgegangenen Forschung heraus, um dann Strategien für die einzelnen Lern- und Fertigkeitsbereiche des Fremdsprachenunterrichts zu identifizieren.

Teil 2: In diesem Teil geht es um das Problem, ob und wie den Lernern nun Strategien nahegebracht werden können. Dazu sollen zunächst einige Parameter gesetzt werden, die ein Strategientraining in seiner Ausprägung grundsätzlich determinieren, um daraus ein theoretisches Grundmodell herzuleiten, das den allgemeinen Aufbau einer solchen Instruktion beschreibt. In einem zweiten Schritt werden einige der bekanntesten Instruktionsprogramme vorgestellt, miteinander und mit dem Grundmodell verglichen. Den Teil zur Instruktion von Lernstrategien schließt eine Zusammenschau bisher durchgeführter Studien ab, die zu klären versuchen, ob ein solches Training überhaupt produktiv ist.

Teil 3: Der dritte und letzte Teil der Arbeit hat zum Ziel, die Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit der bisher gemachten Feststellungen in der Praxis zu überprüfen. Dazu sollen einige möglichst moderne Lehrbücher für das Fach Englisch in der Sekundarstufe II sowie für den Bereich Deutsch als Fremdsprache untersucht werden. Dabei soll zum einen bewertet werden, zu welchem Grade die Lehrbücher die von der Fachdidaktik geforderten Methoden der Instruktion berücksichtigen, zum anderen, wie groß die Zahl der vorgestellten Strategien in den Büchern ist.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Teil der Arbeit geht es darum, die theoretischen Grundlagen der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht darzulegen. Anschließend soll versucht werden, diese unterschiedlichen Klassifikationsansätze zu *einer* möglichst handlichen, aber dennoch hinreichend differenzierten Gesamttaxonomie zu synthetisieren. Diese Taxonomie wird dann die Basis bilden für die Lehrbuchanalyse im letzten großen Teil der Arbeit. Zuvor muss jedoch noch eine weitere Voraussetzung erfüllt werden, um eine Lehrbuchanalyse überhaupt zu ermöglichen: Es muss geklärt werden, ob und in wie weit Lernstrategien trainierbar und erlernbar sind. Zusätzlich finden sich auch einige kurze Bemerkungen zu den Methoden der empirischen Erforschung gebräuchlicher Lernstrategien, aus denen dann etliche, vom Ansatz her zum Teil recht unterschiedliche Klassifikationen von LS hervorgegangen sind.

Zunächst jedoch geht es ganz grundsätzlich darum darzustellen, woher die Beschäftigung mit Lernstrategien rührt, um dann zu definieren, was Lernstrategien sind und wozu sie dienen sollen.

2.1 'THE GOOD LANGUAGE LEARNER' ALS START UND ZIEL?

Die Erforschung des 'Good Language Learner' wird nunmehr seit über 25 Jahren betrieben und verfolgt ein relativ einfaches Ziel: Man will herausfinden, was der erfolgreiche Lerner tut, das der weniger erfolgreiche eben nicht tut. Dahinter steht die Grundannahme, dass, wenn man diese Unterschiede erst einmal identifiziert hat, es möglich sein muss, die Erfolg bringenden Fertigkeiten, Techniken und Strategien den weniger erfolgreichen Lernern zu vermitteln. So einfach, wie sich dieses Vorgehen auch oberflächlich anhört, so schwierig ist es im Detail:

Of course, we know that the ambition to catalogue what the good learner does and then train others in these skills is not quite as easy as it may seem. In fact, it is not always easy to know what the good language learner is doing. They may not know it themselves, and therefore will be unable to tell you. (Grenfell/ Harris 1999: 36)

Das Problem ist nämlich, dass der Forscher in der Regel aus dem offensichtlichen (sprachlichen) Verhalten seiner Versuchspersonen Rückschlüsse auf nicht beobachtbare mentale Vorgänge ziehen muss. Daneben gibt es noch andere

Möglichkeiten der Datenerhebung, die im Kapitel 2.5 'Empirische Erhebung von Lernstrategien' kurz angesprochen werden.

Bei allen bestehenden Problemen offeriert der erfolgreiche Sprachenlerner doch eine gute Basis für die Beschäftigung mit Lernstrategien. Stern (1975) stellte eine Liste mit zehn Strategien auf, die er beim Good Language Learner festgestellt hatte:

1. Planungsstrategien
2. Aktive Strategien
3. Emphatische Strategien
4. Formale Strategien
5. Experimentalstrategien
6. Semantische Strategien
7. Übungsstrategien
8. Kommunikationsstrategien
9. Monitorstrategien
10. Internalisierungsstrategien

Daraus lassen sich leicht bestimmte Eigenschaften guter Sprachlerner herleiten: Sie bemühen sich um selbstständige Organisation ihres Lernprozesses (1), gebrauchen die Zielsprache bewusst aktiv (2), sind grundsätzlich tolerant, offen für Neues und am Sprachlernen interessiert (3), nutzen viele Gelegenheiten zur Kommunikation (8) und überwachen ständig ihre Performanz und Kompetenz (9), haben ein relativ ausgeprägtes Bewusstsein für die formale Beschaffenheit von Sprachen (4), suchen aber auch immer nach Bedeutung (6), sind flexibel und experimentierfreudig im Gebrauch des erworbenen Wissens (5) und suchen nach Übungsmöglichkeiten für Gelerntes (7). Ferner entwickeln sie zunehmend ein separates mentales System, innerhalb dessen sie in der Zielsprache denken (10).

Mißler (1999) fasst in ihrer Untersuchung zu Lernstrategien zwei Listen von Kennzeichen zusammen, die Rubin (1975) und Stern(1975) „teilweise unabhängig von einander“(Mißler 1999: 110) aufgestellt haben. Zusammenfassend lässt sich sagen, der 'Gute Sprachlerner' ist experimentierfreudig, lernwillig, wenig gehemmt und darauf bedacht, Form und Bedeutung zu lernen. Ferner sucht er ständig Möglichkeiten, seine Zielsprache zu üben und anzuwenden und überwacht und bewertet seine eigenen und die Äußerungen anderer, um zu einem Sprachbewusstsein zu kommen. Sehr wichtig

im Zusammenhang dieses Kapitels ist, dass der gute Sprachlerner „einen individuellen Lernstil und positive Lernstrategien [...] entwickelt“ und „sich aktiv mit der Lernaufgabe“(Mißler 1999: 111) beschäftigt.

Nach Reiss (1981) kann man die Kennzeichen in drei unterschiedliche Gruppen klassifizieren: (1) Lernstrategien, (2) kognitiver Stil und (3) Persönlichkeitsmerkmale. Obwohl es sich bei allen drei Faktorenkomplexen um sehr bedeutsame Einflüsse auf die Leistung eines Lerners handelt, werde ich mich in dieser Arbeit im Wesentlichen auf die Betrachtung der ersten Gruppe, nämlich der Lernstrategien kümmern. Der kognitive Stil und einige Persönlichkeitsmerkmale werden jedoch weiter unten in Kapitel 3.1.3 behandelt, wenn es um die ‘Parameter im Strategientraining geht’.

Wichtig ist es jedenfalls zu bedenken, wie fragwürdig die direkte Korrelation von Leistung im Fremdsprachenunterricht mit den Lernstrategien ist. Da nun mal so viele, sehr unterschiedliche Faktoren auf die Performanz im Klassenraum einwirken - man denke nur daran, welchen Einfluss beispielsweise die Sympathie bzw. Antipathie eines Schülers für den Lehrer auf die Motivation hat - halte ich den Ansatz ‘Good Language Learner’ für die Analyse von Lernstrategien für fragwürdig. Und dies allein schon deshalb, weil ich die Grundhaltung darin als zu präskriptiv ansehe: Wie wir später noch sehen werden, macht es wenig Sinn, den Lernern bestimmte Strategien aufzwingen zu wollen, die ihren Neigungen nicht entsprechen. Der gleichen Ansicht sind auch Ellis/Sinclair (1989: 7), die aus diesem Grunde auch eine zu enge Orientierung ihres komplexen Programms zum ‘Learner Training’ an den Ergebnissen der ‘Good Language Learner’ Forschung als gefährlich ablehnen. Sie weisen zusätzlich auf folgendes hin:

learners presented with such a list [Eigenschaften des Good Language Learner] could feel overwhelmed by what may seem to be an unattainable ideal; this could lead to anxiety and demotivation. (ebenda)

Gerade eine solche Überforderung, Verunsicherung und Demotivierung wäre aber absolut contraproduktiv und würde wahrscheinlich weniger Erfolge bringen als überhaupt kein Strategientraining. Es muss vielmehr darum gehen, unabhängig vom jeweiligen Erfolg einzelner Lerner (in Form von Schulnoten), möglichst viele Lernstrategien möglichst vieler Lerner zu sammeln und diese als Angebot allen Schülern vorzustellen, und zwar möglichst ohne Bewertungen der Strategien.

Während ein Lerner hervorragend mit der Schlüsselwortmethode Vokabeln lernt, mag ein anderer mit der Abdeckmethode und zweiseitigen Listen ebenso gute Ergebnisse erzielen.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass Lernstrategien, neben einer Vielzahl anderer Parameter, einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistung haben. Deshalb soll im Folgenden versucht werden zu klären, was sie ausmacht und wie man sie klassifizieren kann.

2.2 EINIGE DEFINITIONEN DES BEGRIFFS 'LERNSTRATEGIEN'

Bei der Beschäftigung mit dem Begriff Lernstrategien fällt recht schnell auf, dass es *den* Begriff so gar nicht gibt: Es existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe, die alle etwas Ähnliches meinen:

In the literature strategies have been referred to as „techniques“, „tactics“, „potentially conscious plans“, „consciously employed operations“, „learning skills, basic skills, functional skills“, „cognitive abilities“, „language processing strategies“, „problem solving procedures.“(Wenden 1987: 7)

Es wird deutlich, dass der Begriff nicht so handfest definiert ist wie es wissenschaftlich wünschenswert wäre. Häufig wird auf diese Ungenauigkeit der Terminologie bei den unterschiedlichen Autoren in der Weise reagiert, dass man versucht, die einzelnen Begriffe in eine hierarchische Ordnung zu bringen, d.h. man definiert Lernstrategien als einen Oberbegriff, der dann wiederum unterschiedliche Typen von Taktiken umfasst. Dieses Vorgehen halte ich für wenig hilfreich, weil eine Einteilung in übergeordnete und untergeordnete Kategorien in der Regel völlig willkürlich ist und echte Abgrenzungskriterien fehlen. Daher werde ich unter dem Begriff Lernstrategie alle oben genannten Bezeichnungen vereinen und unterschiedslos behandeln. Nichtsdestotrotz erkenne ich an, „that there is a continuum from the broadest categories to the most specific low level“(Cohen 1998: 10). Die einzelnen Punkte dieses Kontinuum jeweils mit bestimmten Begriffen zu belegen, halte ich jedoch für müßig.

Eine Gemeinsamkeit sollte man bei den Strategien in Abgrenzung zu anderen Fähigkeiten jedoch unterstellen: Sie sollten so allgemein in ihrer Ausrichtung sein, dass eine Transferierbarkeit auf unterschiedliche Aufgabentypen gegeben ist. Ein Beispiel: Das Wissen, wie man eine Inhaltsangabe schreibt, würde ich nicht als Strategiewissen bezeichnen, das Wissen um sinnvolle Abläufe

in einem Textproduktionsprozess aber schon. Hier ist eine Transferierbarkeit auf nahezu unendlich viele Aufgaben gegeben.

Was sind aber nun Lernstrategien und welche Bedeutung haben sie innerhalb des komplexen Feldes des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs (hier erneut ein terminologischer Problemfall, siehe Klein (1993))? Bei aller begrifflicher Unschärfe besteht doch eine weitgehende Einigkeit darüber, was Lernstrategien grundsätzlich sind und leisten sollen. Sie werden unter anderem definiert als:

Learning strategies are strategies, which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly. (Rubin 1987: 23)

the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information. (O'Malley/ Chamot 1990: 1)

steps taken by students to enhance their own learning (Oxford 1990: 1)

specific actions, behaviours, steps or techniques that students employ - often consciously - to improve their progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2. (Oxford 1993: 175)

Cohen differenziert in diesem Zusammenhang noch etwas feiner und unterscheidet Lern- und Gebrauchsstrategien in der Fremdsprache:

Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall and application of information about that language. (1998: 4)

Language *learning* strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language. (2003: 280)

Language *use* strategies come into play once the language material is already accessible, even in some preliminary form. (2003: 280)

Auch Oxford (2003) schließt beide Seiten mit ein, wenn sie Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen wie folgt beschreibt:

L2 learning strategies can help learners improve their own perception, reception, storage, retention, and retrieval of language information. (274)

Um nun beide Komplexe, das Lernen und den Gebrauch der Zweitsprache, zu umschließen, gebraucht Cohen den Begriff der „learner strategies“ (1998: 5), der

jedoch im Deutschen stilistisch unschön ist. Daher bleibe ich bei 'Lernstrategien' und schließe damit Gebrauchsstrategien implizit mit ein. Rampillon (1985), die den Begriff Lerntechniken im Sinne von Lernstrategien verwendet, geht den umgekehrten Weg:

Da nach meinem Verständnis Anwendung nur möglich ist, wenn das Lernen vorher mit einem gewissen Fertigungsgrad abgeschlossen wurde, können Techniken, die bei der Anwendung benutzt werden, nicht als Lerntechniken verstanden werden. Denn Lernen findet normalerweise in dieser Phase nicht mehr statt. (16)

Dieser Sichtweise kann ich mich nicht anschließen, ist es doch gerade alltägliche 'Pflicht' des Fremdsprachenlerner bzw. des Zweitspracherwerbers, mit den ihm zur Verfügung stehenden, mehr oder weniger restringierten Sprachmitteln zu kommunizieren, d.h., er muss gebrauchen, bevor er (vollständig) gelernt hat. Gebrauchsstrategien sind somit ein unabdingbarer Bestandteil des Repertoires eines Lerner, der ja gerade diese Defizite auszugleichen sucht.

In allen genannten Bereichen sollen Lernstrategien also das Arbeiten mit der Fremdsprache verbessern bzw. erleichtern: Beim Lernen, Gebrauchen, Speichern, Erinnern und Anwenden der sprachlichen Information. Lernstrategien erscheinen somit salopp ausgedrückt als die 'Software', mit deren Hilfe sich die 'Hardware' und deren Umgang mit den 'Daten' optimieren lassen.

Welche Charakteristiken haben nun Lernstrategien, welche haben sie mit anderen kognitiven Operationen gemeinsam, welche heben sie von jenen ab?

Zimmermann (1997: 100) schlägt eine Unterscheidung vor zwischen Strategien, womit nur innere Prozesse gemeint sind, und Techniken, womit ausschließlich äußere, beobachtbare Vorgänge bezeichnet sein sollen. Grotjahn (1997) schlägt eine ähnliche Abgrenzung vor, wenn er „folgende Verwendungs- und Analyseebenen des Begriffs 'Strategie'“(52) unterscheidet:

- (1) die Ebene des beobachtbaren Verhaltens und Handelns
- (2) die Ebene der nicht unmittelbar beobachtbaren kognitiven Prozesse
- (3) die Ebene der mentalen (und damit nicht unmittelbar beobachtbaren) Repräsentation im Gedächtnis

Grotjahn (1997: 52-53) differenziert daher „manifeste Strategien oder Techniken“(Ebene 1), „mentale Strategien“(Ebene 2) und „Strategiewissen“ oder „strategische Fertigkeiten“(Ebene3). Dabei bemerkt er jedoch richtig, dass manifeste Strategien durchaus auch als „Indikator mentaler Strategien“(53) gesehen werden können. So könne das Nachschlagen im Wörterbuch auch „als

Indikator einer allgemeinen Bedeutungsevaluationsstrategie interpretiert werden“(ebenda). Dieser Sichtweise schließe ich mich an, und da meines Erachtens eben sehr viele Strategien sowohl eine innere als auch eine äußere Komponente umfassen, eine eindeutige Abgrenzung oft schwerlich möglich ist, halte ich eine Definition, wie sie Weinstein/ Mayer (1986) vornehmen und beides unter dem Begriff Strategie subsumieren, für erheblich praktikabler und sinnvoller. Ebenso, wie die Abgrenzung von Strategie, Substrategie und Technik meines Erachtens sehr willkürlich ist und man die Begriffe als auf einem Kontinuum angeordnet sehen kann, halte ich auch hier eine sich gegenseitig ausschließende Differenzierung für unglücklich. Die Annahme eines Kontinuums mit tendenziell eher intern bzw. extern ablaufenden Prozessen sehe ich als angebrachter an. Alles andere hieße, durch die Terminologie eine Eindeutigkeit suggerieren, die nicht der Wirklichkeit entspricht.

Eine weitere Charakteristik, die Lernstrategien von anderen kognitiven Operationen abgrenzen soll, ist die der Bewusstheit: Die Frage, ob man generell nur solche Operationen als Lernstrategien bezeichnet, die das semantische Merkmal ‘+bewusst’ tragen, wird von vielen Autoren positiv beantwortet. Cohen (1998: 11) behauptet in diesem Zusammenhang, dass Lernstrategien entweder im Zentrum oder in der Peripherie der Aufmerksamkeit des Anwenders stehen können. Solche kognitiven Prozesse jedoch, die gar nicht bewusst vom Lerner identifiziert werden können, sollten nicht als Strategie bezeichnet werden. Betrachtet man den Erwerb von Strategien aus dem Blickwinkel der kognitiven Psychologie, wie O’Malley/ Chamot (1990) es tun, kann man zu einer etwas anderen Sichtweise kommen: Sie beziehen sich auf Andersons (1983) Konzept der drei Stadien beim Fertigkeitserwerb: „the cognitive, associative, and autonomous stages“(O’Malley/ Chamot 1990: 25) und führen aus, dass jede komplexe kognitive Fähigkeit zunächst bewusst und regelgeleitet erworben und im weiteren Gebrauch bis zur vollständigen Automation verinnerlicht wird. Erst dadurch wird dann nämlich eine ausreichende Entlastung des kognitiven Systems erreicht, um eine Strategie auf eine komplexe Aufgabe anzuwenden: Ansonsten wäre das Gehirn mit der gleichzeitigen Konzentration auf die zu bewältigende Aufgabe *und* die dazu benutzte Strategie überfordert, d.h. in meinen Augen sind Lernstrategien *nicht* zwingend bewusste kognitive Operationen, ja sie können im Gegenteil bei sehr erfolgreichen Lernern sogar völlig unbewusst eingesetzt werden, da hier

schon eine weitgehende Automation erfolgt ist. Andersons Modell jedoch erlaubt ein Strategietraining, bei dem das anfangs deklarative Regelwissen durch ständigen Gebrauch in ein automatisiertes prozedurales Wissen übergeht (O'Malley/ Chamot 1990). Wendt (1997) fasst diese Sichtweise folgendermaßen zusammen: „Ihre Anwendung geschieht zwar nicht immer bewusst, jedoch können unbewusst gewählte Strategien introspektiv ins Bewusstsein gehoben [...] oder bewusst kontrolliert werden. Sie werden stets bewusst aufgebaut, bevor sie zu ‚Routinen‘ automatisiert werden“ (77). Diese Zusammenhänge werden im nächsten Kapitel (2.3), das die kognitiven Grundlagen von Lernstrategien genauer betrachtet, noch einmal von Belang sein. Außerdem gilt es später, wenn es um die Lehrbarkeit von Strategiewissen geht, jene Erkenntnisse im Hinterkopf zu behalten.

Nach Grotjahn (1997: 51) soll „nur dann ein (mentaler) Prozess das Attribut ‘strategisch’ zugesprochen bekommen, wenn der Prozess bei der Bearbeitung der Aufgabe optional (fakultativ) ist.“ D.h. der Lerner kann sich entscheiden, eine Strategie anzuwenden oder auch nicht. Meines Erachtens muss dazu weder die Strategie noch die Entscheidung für oder gegen sie bewusst sein. Eine automatisiert funktionierende Strategie kann auch völlig unbewusst eingesetzt werden. Bei einer noch nicht vollständig automatisierten Strategie dagegen muss wohl auch die Entscheidung, sie zu benutzen, als bewusst angesehen werden.

Neben der (schon oben besprochenen) potentiellen Bewusstheit zeigt Wenden (1987a: 7) weitere vier Fragenkomplexe auf, über deren Beantwortung in der Literatur relative Uneinigkeit besteht:

Sind Lernstrategien eher allgemeiner oder spezifischer Natur? Hier bezieht sie sich auf die Frage der Abgrenzung von Strategien, Techniken u.ä., die oben schon behandelt wurde.

Sind sie erlernte Verhaltensweisen (software) oder Teil der genetischen Ausstattung (hardware)? Diese Frage wird uns im Kapitel 3 bezüglich der Lehrbarkeit von Strategiewissen beschäftigen.

Warum benutzen Lerner Strategien? Dieser Frage werde ich im Kapitel 2.4.1, ausgehend vom Konzept des autonomen Lerners, nachgehen.

Sind Lernstrategien auf bestimmte Lernbereiche fokussiert oder können sie allgemeiner angewendet werden? Dies soll im Kapitel 2.9 zu den einzelnen Fertigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.

Ferner führt Wenden (1987a: 7/8) sechs Kriterien an, die Lernstrategien näher bestimmen und einige der zuvor gestellten Fragen beantworten: Danach sind sie (1) auf spezifische Aufgaben zugeschnitten und bestimmen nicht den Lernertypus als 'vorsichtig' oder 'risikofreudig'. Dies würde man eher individuelle Lernstile nennen. Wie diese dennoch mit den Lernstrategien zusammenhängen können, werde ich im Kapitel 3.1 'Parameter im Strategientraining' besprechen. Des Weiteren bezeichnet Wenden Strategien als (2) entweder beobachtbar oder nicht; eine Frage, die bei der Methode der empirischen Erhebung von Lernstrategien (Kapitel 2.5) relevant wird. Ferner hält Wenden Strategien für (3) problemorientiert, d.h. sie erleichtern Erwerb, Speicherung, Abruf und Gebrauch von Information (s.o.). Dabei können sich Lernstrategien (4) entweder direkt oder indirekt auf den Lernprozess beziehen. Diese Unterscheidung werde ich im Kapitel 2.8 'Versuch einer Synthese der Klassifikationen' genauer behandeln. Außerdem nimmt Wenden an, dass Lernstrategien (5) sowohl bewusst als auch automatisiert angewandt werden (s.o.). Und schließlich geht sie (6) von einer prinzipiellen Veränderlichkeit und Trainierbarkeit von Strategiewissen aus (s.o.).

Bei aller begrifflicher Unschärfe und Uneinigkeit über bestimmte Fragen stimme ich Mißler (1999: 121) in ihrer Feststellung zu, „daß es dennoch eine relativ große Schnittmenge zwischen den verschiedenen Definitionsansätzen hinsichtlich bestimmter Kriterien gibt, nämlich *Problemorientiertheit*, *Zielgerichtetheit* und *potentielle Bewusstheit* (meine Hervorhebung)“.

2.3 LERNSTRATEGIEN ALS KOMPLEXE KOGNITIVE FÄHIGKEITEN

Um Strategiewissen im Unterricht zu vermitteln, muss zunächst klar sein, um was für eine Art von Wissen es sich hierbei handelt. Eine Annäherung daran bietet die kognitive Psychologie, die unter anderem mit Hilfe des Informationsverarbeitungsparadigmas (IV) versucht, kognitive Prozesse dieser Art darzustellen. Ich werde mich hier auf für die Lernstrategien relevanten Aspekte dieser Forschungsrichtung beschränken.

Chamot et al. (1996) definieren Lernen im Sinne der kognitive Theorie in einer ganz allgemeinen ersten Annäherung als:

an active, constructivist process in which learners select and organize informational input, relate it to prior knowledge, retain what is considered important, use the information appropriately, and reflect on the outcomes of their learning efforts. (176)

Lernen wird also als ein dynamischer, aktiver Prozess gesehen, bei dem der Lerner eine relativ autonome Rolle spielt, indem er selbst seine Lerninhalte organisiert, strukturiert und Prioritäten setzt. Die Verbindung zu den Lernstrategien drängt sich hier förmlich auf.

Für die genauere Analyse und Beschreibung der Informationsaufnahme und -verarbeitung hat die kognitive Wissenschaft das IV-Paradigma entwickelt. In diesem Ansatz wird unter anderem zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden (vgl. O'Malley/ Chamot 1990 gestützt auf Anderson). Anderson (1983) definiert deklaratives Wissen als „Wissen, dass“ und prozedurales als „Wissen, wie“. Die Unterscheidung lässt sich auch anhand des Computers veranschaulichen:

Damit entspricht das deklarative Wissen dem von der Software getrennt gespeicherten Faktenwissen [den Daten]. Es stellt den *input* der Software dar und kann über das Programm verändert werden. Das prozedurale Wissen entspricht dagegen der Software unter Einschluss des in die Software integrierten Faktenwissens. (Grotjahn 1997: 39)

Anderson (1976: 117) weist auf drei wichtige Unterschiede in der Qualität der beiden Arten von Wissen hin:

The first is that declarative knowledge seems possessed in an all-or-none manner whereas procedural knowledge seems to be something that can be partially possessed. [...] A second distinction is that one acquires declarative knowledge suddenly by being told, whereas one acquires procedural knowledge gradually by performing the skill. [...] A final distinction is that one can communicate verbally one's declarative knowledge but not one's procedural knowledge.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zeigt auch Grotjahn (1997) auf: Deklaratives Wissen ist recht vergessensanfällig, während prozedurales dagegen weitgehend immun zu sein scheint (wer einmal Fahrrad fahren kann, wird es wohl nie mehr verlernen). Neuropsychologische Forschungen deuten ferner darauf hin, dass beide Wissenstypen sogar zwei unterschiedlichen Formen von Gedächtnis zuzuordnen sind, die bei Amnesiepatienten unabhängig voneinander gestört sein können: Man spricht dabei von „einem deklarativen bzw. expliziten und einem

prozeduralem bzw. impliziten Gedächtnis“ (Grotjahn 1997: 40). Vertreter des IV-Ansatzes gehen dabei auch von unterschiedlichen Arten der Repräsentation im Gedächtnis aus. Danach wird deklaratives Wissen in Netzwerkstrukturen gespeichert:

Declarative knowledge is stored in memory frameworks or *schemata* that are interconnected concepts and ideas. [...] Depending on prior learning experiences, the concepts are connected with varying strengths of association such that recall of one concept will evoke recall of others. (Chamot/ O'Malley 1994: 13)

Prozedurales Wissen dagegen besteht aus sogenannten Produktionen:

In its most basic form, a production has a 'condition' and an 'action'. The condition contains a clause or set of clauses preceded by IF, and the action contains a clause or set of clauses preceded by THEN. (O'Malley/ Chamot 1990: 25)

Anderson (1980) gibt folgendes auf die Englische Sprache zugeschnittenes Beispiel für eine Produktion: WENN es darum geht, den Plural eines Nomens zu bilden, und WENN das Nomen auf einem stimmlosen Konsonanten endet, DANN füge /s/ an das Nomen an.

Chamot/ O'Malley (1994) zeigen, dass Produktionen möglicherweise die Grundeinheiten strategischen Wissens bilden, insofern als die einzelnen Entscheidungen beim Gebrauch einer Strategie wie folgt zusammenwirken:

1. **IF** I encounter a word I don't know, and the word is needed to understand the sentence, **THEN** guess the meaning of the word.
2. **IF** I want to guess the meaning of the word, and the word is connected to the paragraph meaning, **THEN** determine if the paragraph cues the word.
3. **IF** the paragraph meaning does not cue the word meaning, and I still believe the word is important, **THEN** determine the word's part of speech.
4. **IF** I want to determine the word's part of speech, and the word conveys the action of the sentence, **THEN** the word must be a verb.
5. **IF** the word is a verb, and the sentence is in the past, **THEN** the verb must be in the past tense. (Chamot/ O'Malley 1994: 15)

Dies ist also ein Beispiel, wie eine kognitive Wortschatzstrategie (siehe 2.9.6.2) in einigen ihrer Einzelschritte im Gehirn repräsentiert sein könnte. Ich sage bewusst 'könnte', da O'Malley/ Chamot, ebenso wie Anderson, den Beweis naturgemäß schuldig bleiben. Allerdings stellt diese Theorie bisher den einzigen mir vorliegenden Erklärungsversuch der mentalen Prozesse im Zusammenhang mit Lernstrategien dar, muss also zunächst genügen.

Wichtig ist weiterhin zu sehen, dass solche Produktionen zunächst als deklaratives Wissen erworben werden können, um erst später in prozedurales Wissen weiterverarbeitet zu werden. O'Malley/ Chamot (1990) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei Stadien im Fertigkeitserwerb: ein kognitives Stadium, mit dem bei fast allen Lernern das Lernen beginnt und in dem das Wissen typischerweise deklarativ und bewusst ist. Das Wissen in diesem Stadium „is inadequate for skilled performance, since performance at this stage is very deliberate and tends to be laden with errors“ (O'Malley/Chamot 1990: 26). Das zweite Stadium nennen O'Malley/ Chamot 'assoziativ' und charakterisieren es als Übergangsstadium, in dem das deklarative Wissen allmählich prozeduralisiert wird, d.h. trotz einiger Automatisierung bleiben die zu Grunde liegenden Regeln zumindest halb-bewusst. Das letzte Stadium bezeichnen sie als 'autonom', der Lerner produziert hier mühelos und automatisch richtige Äußerungen ohne das Arbeitsgedächtnis belastende bewusste Regelbeachtung.

This process of skill acquisition is referred to as *knowledge compilation* and contains two basic components: *proceduralization* and *composition*.
(O'Malley/ Chamot: 1990: 26)

Dabei bezeichnet die Prozeduralisierung die Umwandlung von propositionalen Repräsentationen (deklarativ) in prozedurales Wissen, bzw. Produktionen. Die Komposition ist die Verkettung einzelner Produktionen zu einer größeren Einheit, wodurch das Kurzzeitgedächtnis beträchtlich entlastet wird; die Fertigkeit wird intuitiv und holistisch (Grotjahn 1997). O'Malley/ Chamot (1990) betonen in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen „*controlled* and *automatic processing*“ (27), die dem kognitiven bzw. dem autonomen Stadium zuzuordnen sind. Ersteres bedarf der bewussten Aufmerksamkeit des Lerners, letzteres nicht. Das ist für die Definition von Lernstrategien von Bedeutung, wie wir oben festgestellt haben.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist es zu sehen, dass Andersons Modell der Wissenskompilierung in diametralem Gegensatz zur Position Krashens (1985) steht, der den unbewussten, natürlichen *Spracherwerb* und das bewusste, regelgeleitete und 'unnatürliche' *Sprachlernen* als völlig voneinander losgelöste Prozesse sieht. So würde Lernen zu deklarativem Wissen führen, Erwerben dagegen zu prozeduralem, und eine Umwandlung des einen in das andere lehnt er als undenkbar ab:

A very important point that also needs to be stated is that learning does not 'turn into' acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious. (Krashen 1982: 83)

Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen lässt sich meines Erachtens eindeutig sagen, dass Lernstrategien keinesfalls unbedingt bewusst sein müssen. So muss im Gegenteil doch davon ausgegangen werden, dass gerade bei sehr erfolgreichen und weit fortgeschrittenen Lernern (eben dem 'good language learner') viele Strategien unbewusst angewendet werden und nicht mehr ohne weiteres mitteilbar sind. Deswegen darf jedoch keineswegs der Kurzschluss vollzogen werden, dass unbewusste Strategien nicht als solche identifiziert werden. Vielmehr muss versucht werden, genauer zu beleuchten, wie Strategien erworben, gespeichert und abgerufen werden. Diese Vorgehensweise erlaubt erstens eine fundiertere empirische Erhebung von Lernstrategien, da nur dann Strategien in ihren unterschiedlichen Stadien des Erwerbs erfasst werden können; ein Aspekt, der in dieser Arbeit nur am Rande tangiert wird. Zweitens, und dieser Aspekt ist hier von zentraler Bedeutung, lässt nur eine genauere Vorstellung von den beteiligten Erwerbsprozessen begründete Empfehlungen für ein Strategientraining zu, wie sie in Kapitel 3 gegeben werden sollen.

Bezüglich der Anwendung der Erkenntnisse der kognitiven Wissenschaften auf den Erwerbsprozess von Strategien konstatieren O'Malley/Chamot (1990: 52):

Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning. As with other procedural skills at the different stages of learning the strategies may be conscious in early stages of learning and later be performed without the person's awareness.

Des Weiteren führen O'Malley/Chamot aus, dass gerade die Tatsache, dass zu Beginn der Gebrauch einer neuen Strategie noch sehr bewusst stattfindet, ein Problem darstellt, insofern als der Lerner sich damit auf zwei komplexe kognitive Prozesse gleichzeitig konzentrieren muss, die eigentliche Aufgabe zuzüglich der dafür angewendeten Strategie. Erst, wenn diese später automatisiert abläuft, hat der Lerner wieder genug kognitive Kapazität 'frei', um sich voll auf die gestellte Aufgabe zu fokussieren. Dieser Umstand muss im Strategientraining Berücksichtigung finden, da sonst der falsche Eindruck entstehen könnte, die

Leistung des Lernalers ist mit Strategiegebrauch schlechter als zuvor ohne. Oder aber, der Lerner gibt den Gebrauch der Strategie vorzeitig auf, um möglicherweise eine ihm vertrautere, aber weniger geeignete anzuwenden. Außerdem könnte sowohl eine zu leichte als auch eine zu schwere Aufgabenstellung den Lerner dazu verführen, die neue Strategie nicht zu gebrauchen, entweder, weil er das Gefühl hat, die leichte Aufgabe auch gut mit bekannten Strategien lösen zu können, oder weil er eben Schwierigkeiten hat, eine schwierige Aufgabe mit einer unbekannten Strategie anzugehen.

Neben der prinzipiellen Ermunterung, anfängliche Schwierigkeiten beim Gebrauch neuer Strategien zu überwinden, betonen O'Malley/ Chamot noch einen weiteren wichtigen Aspekt des Strategientrainings, nämlich „the transfer of strategies to similar tasks“ (1990: 53). In Andersons Theorie gibt es dazu eine 'pattern-matching condition', d.h. der Lerner muss bestimmte strukturelle Ähnlichkeiten in den zu bewältigenden Aufgaben entdecken, um von einer zur anderen zu transferieren. Dies macht einen wesentlichen Bestandteil der dritten Art von Wissen aus, die Chamot/ O'Malley (1994) unterscheiden: *metakognitives Wissen*. Erkennt der Lerner eine Ähnlichkeit zu schon bewältigten Aufgaben, so wird er wahrscheinlich die Strategie transferieren, die ihm schon einmal Erfolg gebracht hat. Erkennt er solche Übereinstimmungen nicht, wird der Einsatz einer neuen Strategie wahrscheinlich. Daraus wird erkennbar, dass die 'pattern-matching condition' sowohl fördernde als auch hemmende Wirkung auf den Strategiegebrauch haben kann, je nachdem, in welcher Phase des Strategienlernprozesses der Lerner sich gerade befindet: Ist das aktuelle Lernziel der Erwerb einer neuen Strategie und erkennt der Lerner die Transferierbarkeit einer alten Strategie, wirkt der Transfer eher hinderlich, da die neue Strategie unter Umständen ignoriert wird. Andererseits ist Transfer natürlich auf lange Sicht gesehen ein sehr erwünschtes Verhalten, das leider aber auch mit dem Neu-Erwerb konkurrieren kann. Dieses Problem gilt es zu erkennen, wenn Strategientraining betrieben wird.

Was bedeuten diese theoretischen Ausführungen nun für die Unterrichtspraxis? Gibt es Empfehlungen, wie man den Erwerb der beiden Wissensarten in der Schule fördern kann?

Grundsätzlich halten Chamot/ O'Malley (1994) es beim Erwerb deklarativen Wissens für hilfreich, wenn das Neue auf Altem, d.h. bestehenden

Schemata, aufbauen kann, auch wenn dieses nur sehr rudimentär ist. So kann aber die neue mit der alten Information verglichen werden, alte Schemata erweitert oder verändert werden. Je mehr Verbindungen zwischen beidem sich bieten, desto besser sind die Aussichten, die neue Information zu behalten. Vergleicht man nun das einfache Auswendiglernen von Wortlisten mit dem Lernen mittels Elaboration, so eröffnet letzteres viel mehr Möglichkeiten, Verbindungen zu altem Wissen herzustellen und fördert so das Behalten.

Für den Erwerb prozeduralen Wissens schlagen Chamot/ O'Malley folgende Vorgehensweise vor:

A preferred method of learning procedural knowledge is to identify manageable but meaningful and integrated components of the complete process, gain partial mastery over the components by practicing them with feedback, and piece them together to make a complete action sequence that achieves a communication goal. [...] When students have mastered a complex cognitive process, they can perform it rapidly and with a minimum of errors. (1994: 17)

Durch wiederholtes Üben zunächst einzelner Strategieschritte, wie sie oben exemplarisch aufgezeigt wurden, und dann der zusammengesetzten Strategie im Ganzen, gelangt der Lerner also von der Stufe des deklarativen Wissens zum automatisierten Gebrauch der Lernstrategie als prozedurales Wissen.

2.4 WARUM LERNSTRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT?

Nachdem nun ganz grundlegend der Frage nach den Eigenschaften von Lernstrategien nachgegangen wurde, soll nun geklärt werden, was überhaupt dafür spricht, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und sie zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Den Ausgangspunkt dazu bildet der Lerner selbst, genauer gesagt, der autonome Lerner. Des weiteren werde ich auf einige Ergebnisse der 'PISA Studie' hinweisen, die hierzu einige bedeutsame Aussagen enthält. Schließlich bietet sich noch der Blick in die Richtlinien der Sekundarstufe als Begründung der Bedeutung von Lernstrategien an.

2.4.1 DER AUTONOME LERNER

Das Konzept des autonomen Lerners und des selbstbestimmten Lernens hat den Lehrer zunehmend aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt. Damit diese Vorgehensweise jedoch in Lernerfolg münden kann, muss der Lerner zwangsläufig Zusatzkompetenzen erwerben, um seinen Lernprozess überhaupt

selbstständig planen, durchführen und bewerten zu können. „Autonomes Fremdsprachenlernen setzt also die Kenntnis und die Anwendung von jeweils individuell geeigneten Lernstrategien in den verschiedenen Lernphasen voraus.“ (Häuptle-Barceló 1999: 51). In dieser Perspektive werden Lerner „nicht als passive Konsumenten eines sprachlichen Angebots gesehen, die nur auf äußere Einflüsse reagieren, sondern als aktive Subjekte eines Lernprozesses, den sie selbst gestalten und verändern“ (ebenda).

Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens wurde in den 1970er Jahren anhand erwachsener Lerner untersucht. Toughs Studie *Adult's Learning Projects* (1971) stellte den Anfang systematischer Erforschung selbstbestimmten Lernens bei Erwachsenen dar. Knowles (1976) stellte klar, dass es im Sinne lebenslangen Lernens nicht mehr mit dem traditionellen Bildungsideal der Wissensvermittlung getan ist. Neben diesen Inhalten werden eben auch Strategien und Techniken benötigt. Auch wenn sich diese Studien auf erwachsene Lerner beziehen, um die es hier nicht schwerpunktmäßig geht, so gelten die Beobachtungen zumindest zum Teil auch für den Schulunterricht. Völlige Autonomie des Lerners kann es im institutionellen Rahmen nicht geben, sehr wohl jedoch eine partielle Emanzipation von einer alles dominierenden Lehrerpersönlichkeit. Dies setzt wiederum die Bereitschaft des Lehrers voraus, seine Rolle zu überdenken und zu verändern.

Was macht das selbstbestimmte Lernen prinzipiell aus und wo ist der Bezug zu den Lernstrategien? Holec (1981) nennt folgende Charakteristika eines selbstbestimmten Fremdsprachenlerner: Er definiert Ziele, Inhalte und Progression, wählt geeignete Methoden und Techniken, überwacht den Erwerbsprozess und bewertet seine Ergebnisse. Es besteht also ein deutlicher Bezug zu den unterschiedlichen Klassifikationsansätzen.

Alle diese Punkte betonen eine starke Eigenaktivität des Lerners und stellen den Lehrer etwas ins Abseits. Diese Autonomie des Lerners bedingt aber, wie oben gesehen, ganz klar eine Bereitschaft des Lerners, die Organisation des Lernens zumindest teilweise selbst in die Hand zu nehmen. Dazu gehören unbedingt Lernstrategien, die, wenn sie dem Lerner richtig vermittelt werden, nach Mißler (1999: 143/4) Folgendes bewirken: Der Lerner wird in die Lage versetzt, seine Selbsteinschätzung zu verbessern und seinen Lernprozess zu individualisieren, wodurch eine Motivationssteigerung erreicht werden kann. Ferner bereitet ihn dieses 'Handwerkszeug' auf die Notwendigkeit lebenslangen

Lernens vor, da er zunehmend von einer Lehrperson emanzipiert wird. Durch die richtige Anwendung dieser Lernstrategien erhöht sich ferner die Effizienz der Informationsverarbeitung, wobei gleichzeitig Leistungsschwächen und somit Versagensängsten vorgebeugt werden kann. Um dem durch diese Liste sich aufdrängenden Kurzschluss vorzubeugen, es handele sich bei den Lernstrategien um das Allheilmittel, mit dem alle Schulprobleme der heutigen Zeit gelöst werden können, sei noch einmal auf den Vergleich mit Werkzeugen hingewiesen. Wie eben diese *können* Lernstrategien die Effizienz des Arbeitens erheblich erhöhen, müssen aber in ihrer Anwendung zunächst erlernt werden.

Zur Vermeidung terminologischer Unsicherheit sei an dieser Stelle noch auf die Ausführungen Rampillons (2003a) verwiesen, die erklären, dass auch der autonome Lernprozess nicht völlig frei sei, sondern „in gesetzten Grenzen“ (2003a: 5) statt finde und es ein „Missverständnis“ (ebenda) sei zu glauben, „dass autonom Lernende in einem Freiraum schwebten und fortan tun und lassen könnten, was sie wollten“ (ebenda). Meines Erachtens greifen an dieser Stelle gerade auch die Lernstrategien, mit denen die Lerner sich Orientierung in der ansonsten in der Tat zu großen Freiheit verschaffen können, damit sie gerade nicht ‚frei schweben‘, sondern gleichsam Bodenkontakt halten.

2.4.2 DIE PISA STUDIE

Die international viel beachtete PISA Studie (OECD 2001) hat den Bereich der Lernstrategien als einen besonders wichtigen Baustein gerade auch im Bereich des Lesens herausgestellt. Gerade weil das Aufnehmen von Informationen kein passiver Prozess ist, sondern aktiver Verarbeitung bedarf, seien „Schülerinnen und Schüler mit gut entwickelten Fähigkeiten zu selbstreguliertem Lernen [...] in der Lage, sich geeignete Lernziele zu setzen, sich beim Lernen an bereits vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu orientieren und Lernstrategien zu wählen, die der jeweiligen Aufgabe angemessen sind“ (OECD 2001: 127). Aus eben diesem Grunde müssten Lernstrategien „als maßgebliche Erträge des Lernprozesses betrachtet werden“ (ebenda).

Im Umkehrschluss „stehen Schülerinnen und Schülern, denen selbständiges Lernen schwerfällt, häufig keine effektiven Strategien zur Verfügung“ (OECD 2001: 128). PISA hat daher neben der Feststellung reiner Fertigkeiten im Sinne der Schulfächer gerade auch Fragen über „den Lernprozess als solchen“ (OECD 2001:128) gestellt und konstatiert, dass es eine positive

Relation gibt zwischen dem Beherrschen von Kontrollstrategien zum eigenen Lernprozess und der Lernerleistung selbst. Strategienutzer erzielten danach „tendenziell höhere Punktzahlen“ (ebenda) als solche Lerner, die keine Strategien benutzen. Kontrollstrategien sind dabei deckungsgleich mit den in dieser Arbeit dem Bereich der metakognitiven Strategien zugeordneten Prozessen. Dabei geben die Autoren jedoch zu bedenken, dass PISA nicht abschließend geklärt hat, ob die Mehrleistung wirklich durch die Anwendung von Strategien bedingt ist oder ob es sich dabei nur um einen Nebeneffekt handelt.

Nichtsdestotrotz geben die PISA-Verantwortlichen folgende Empfehlung, da sie offensichtlich von der Wirksamkeit von Lernstrategien überzeugt sind:

Die Schulen sollten sich vielleicht ausdrücklicher darum bemühen, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihren Lernprozess selbst zu steuern und zu kontrollieren, um auf diese Weise allen Schülern bei der Entwicklung effektiver Strategien zu helfen, die diese nicht nur bei ihrem schulischen Lernen unterstützen, sondern ihnen auch die praktischen Mittel für die Selbstregulierung ihrer Lernprozesse im späteren Leben an die Hand geben.

(OECD 2001: 130)

Es wird im Folgenden empfohlen, Kombinationen von Memorier- und Elaborationsstrategien zu verwenden, wie ich dies auch später genauer ausführen werde. Bei der reinen Verwendung von Mnemostrategien ist offenbar die Verarbeitungstiefe zu gering, so dass ein wirkliches Verständnis sich nicht einstellt. Auch dieses wird noch Gegenstand im weiteren Verlauf der Arbeit sein.

Einen weiteren wichtigen Bereich, auf den PISA hinweist, bilden das „kooperative und das wettbewerbsorientierte Lernen“, die, „wenn sie als einander ergänzende Instrumente begriffen werden“ (OECD 2001: 133), zu besonders hoher Lerneffizienz beitragen können. Auch hierzu werde ich im Bereich der sozialen Strategien einige Empfehlungen zusammenstellen.

Abschließend stellt PISA bezüglich der Aufgabe der Schulen im Zusammenhang mit Lernstrategien und deren Vermittlung fest:

Die Entwicklung der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum Lernen wie auch der Fähigkeit zur Umsetzung dieser Lernbereitschaft in die Praxis, stellen wichtige schulische Ziele dar (OECD 2001: 138)

Wie die Schulen bzw. die verantwortlichen Lehrer im Bereich des Fremdsprachenunterrichts sich dieser Aufgabe stellen können und welche methodischen Überlegungen es dazu gibt, werde ich im Verlauf der Arbeit zu klären versuchen.

2.4.3 DIE RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE DER SEKUNDARSTUFE IN NRW

Nachdem nun einige rein sachliche Gründe für die Aufnahme von Lernstrategien in den alltäglichen Fremdsprachenunterricht in der Schule aufgezeigt wurden, werde ich im Folgenden auf die rein rechtliche bzw. institutionelle Seite eingehen. Die Richtlinien und Lehrpläne geben Lernstrategien als ein Lernziel der Sekundarstufe an. Ich werde dies hier für das Fach Englisch an der Gesamtschule beispielhaft belegen.

In der *Sekundarstufe I* wird als ein Charakteristikum der Gesamtschule genannt, dass sie die Schüler „beharrlich zu eigenständigem Lernen“ (RL SI 1999: 10) anleitet und zwar so, „dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, ihr Lernen bewusst wahrzunehmen und zu organisieren“ (ebenda). Dies soll gewährleistet werden dadurch, „dass die Schülerinnen und Schüler über den Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken zunehmend selbst Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen“ (RL SI 1999: 24).

Die Richtlinien unterscheiden dabei drei Bereiche, in denen Lernstrategien entwickelt werden müssen: „Grundlegende Techniken des individuellen Arbeitens“, womit im Wesentlichen metakognitive Strategien der Lernorganisation gemeint sind; „Grundlegende Techniken für die Arbeit in Gruppen“, womit natürlich soziale Lernstrategien angesprochen sind und „Fachbezogene Lern- und Arbeitstechniken“ (RL SI 1999: 44), die hier natürlich von besonderem Interesse sind. Unter der Rubrik Lernergebnisse werden die wichtigsten zu erlernenden Strategien für drei Bereiche genannt, die sich erstaunlicherweise aber nicht genau mit den drei oben angegebenen decken. Interessant sind hier nur zwei dieser Bereiche:

1. Lernorganisation: „Zeiten, Orte, Arbeitsformen, Rhythmen herausfinden, die für das eigene Lernen besonders günstig sind – eigene Techniken des Mitschreibens und Notizenmachens entwickeln – die eigene Belastbarkeit erkennen und sie bei Tages-, Wochen- und Jahresplanungen berücksichtigen – lernen, mit anderen Arbeiten zu teilen und Ergebnisse zu überprüfen und zu erörtern – Übersicht in den eigenen Aufzeichnungen (Heftführung, Kartei, Computer) herstellen – eigene ‚Dateien‘ anlegen (z.B.

Themenheft USA, Wortschatzprogramm auf dem Computer) – außerschulische Unterstützung für das eigene Lernen in Anspruch nehmen (z.B. Bibliothek, ‚Experten‘)“(RL SI 1999: 57)

2. Spracherwerb: „Techniken der selbständigen Wortschatzerweiterung und –festigung erproben und an den eigenen Lernstil anpassen – grammatische Regeln in eigene Worte fassen und ‚Regelhefte‘ anlegen – Hörverstehen mit der Hilfe von audiovisuellen Medien üben – eigene Texte auf Band sprechen und an der eigenen Aussprache arbeiten (zusammen mit anderen) – einen eigenen Lektüreplan aufstellen und aus den gelesenen Texten Wörter, Sätze, Textpassagen ausschreiben, die sprachlich oder inhaltlich gefallen oder eindrucksvoll sind – Lesegeschwindigkeiten systematisch steigern und dabei das eigene Textverständnis kontrollieren – eigene Texte so weit überarbeiten, dass sie nach eigener Anschauung fehlerfrei sind – diese Texte dann von anderen (der Lehrerin/ dem Lehrer) überprüfen lassen – sich mit einem Stichwortzettel auf zusammenhängende mündliche Ausführungen vorbereiten“(ebenda).

Es wird im Rahmen der Richtlinien auch darauf hingewiesen, dass Lernstrategien und „fächerübergreifende Kooperation“(RL SI 1999: 60) in Zusammenhang stehen. Zum einen sollen die Lerner ihr Strategiewissen „auf weitere Sprachen übertragen“(ebenda), zum anderen auch solche „der Textproduktion und des Erschließens und Verstehens von Texten in möglichst unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen“(ebenda) nutzen.

Für die *Sekundarstufe II* nennen die Richtlinien und Lehrpläne des Faches Englisch folgendes „Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit“(RL SII 1999: 7). Dies setzt voraus, dass die Schüler ein Instrumentarium von „Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien“(ebenda) an die Hand bekommen, das es ihnen ermöglicht, „Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln zu reflektieren“(ebenda). Zu diesem Zweck sollen „sie die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse elementarer Lern- und Arbeitstechniken [...] um ein methodisches Repertoire der Textrezeption [...] erweitern“(RL SII 1999: 8).

Als Kernbereiche der Strategien zur Textrezeption sehen die Richtlinien und Lehrpläne unter anderem Folgendes vor: „das selbstständige Erschließen von

Aussagen aus den Textzusammenhängen und individuellem Vorwissen (Inferieren)“, „das gezielte Aufnehmen von Informationen nach unterschiedlichen Verarbeitungsinteressen (Selektieren)“, „das Weglassen von redundanter oder subjektiv uninteressanter Information (Reduzieren)“ sowie „die Vorwegnahme von bestimmten Informationen (Antizipieren)“(RL SII 1999: 16/17). Die Strategien „Scanning“ und „Skimming“(RL SII 1999: 17) dienen in diesem Zusammenhang der „selektive[n] Informationsentnahme“ bzw. der „allgemeine[n] Orientierung“(ebenda). Ferner werden noch „Detailliertes Lesen“, „Analytisches Lesen“ und „Studierendes Lesen“(ebenda) genannt, die sich alle auf Formen genauer Textanalyse beziehen.

Für den Schreibprozess werden sechs Strategiebereiche differenziert: „Bereitstellen von Inhalten“, „Ordnen und Gliedern“, „Bestimmung von Schreibzielen“, „Einbeziehung der Leserin bzw. des Lesers“, „Anpassung des Geschriebenen an die erforderliche Textsorte“ und „Bewertung und Korrektur“(RL SII 1999: 18).

Im Bereich des Wortschatzes finden sich die Umschreibungsstrategien „Paraphrase, message reduction“(RL SII 1999: 20), sowie „die Erschließung unbekannter Wörter und Wendungen“(ebenda) und die Nutzung der „Regeln der Wortbildung“(ebenda).

Ansonsten gibt es kaum wirklich konkrete Forderungen dazu, welche Strategiebereiche genau abgedeckt werden sollen.

Es kann jedoch abschließend festgestellt werden, dass die Richtlinien im Fach Englisch der Sekundarstufe I für die Gesamtschule und auch die der gymnasialen Oberstufe Lernstrategien als ein wesentliches Element des Sprachenlernen ansehen und die Förderung der Schüler in diesem Bereich postulieren. Die jeweilige Realisation dessen bleibt jedoch etwas vage.

2.5 EMPIRISCHE ERHEBUNG VON LERNSTRATEGIEN

Im Folgenden soll es um die Möglichkeiten und Grenzen empirischer Erhebung von Lernstrategien gehen, um einen Einblick in den Ursprung des Wissens über sie zu erlangen. Da aber in dieser Arbeit der pädagogisch-didaktische Aspekt von Lernstrategien im Vordergrund steht, werde ich mich hier auf wesentliche Grundzüge beschränken. Diese sind aber auch für Lehrer von Interesse, da eine

Erfassung der beim Lerner schon vorhandenen Strategien für die Instruktion von Bedeutung ist, wie sich später noch zeigen wird.

Wie oben schon festgestellt wurde, besteht das grundsätzliche Problem bei der Erhebung von Lernstrategien zum einen darin, dass es sich dabei um mentale Prozesse handelt, die prinzipiell nicht beobachtbar sind, zum anderen, dass diese Prozesse darüber hinaus zum Teil unbewusst ablaufen. Das bedeutet, dass erstens behavioristisch orientierte Beobachtungen schnell an ihre Grenzen stoßen, und zweitens auch die Befragung von Sprachlernern nur bedingt zuverlässig ist. Welche Möglichkeiten gibt es nun, sich dem Problem anzunähern?

Cohen (1998) differenziert sechs unterschiedliche Ansätze zur Erhebung von Lernstrategien und diskutiert ihre jeweiligen Stärken und Schwächen in Abhängigkeit von den jeweils gesetzten Zielen der Forschung (für eine Aufstellung einiger dieser Studien siehe Cohen 1998: 26-49):

Die erste Möglichkeit bilden *mündliche Interviews* bzw. *Fragebögen*. Dabei gilt es, grundsätzlich zwischen stark strukturierten und offenen Interviews zu unterscheiden. Erstere haben den Vorteil, Daten von besserer Übersichtlichkeit, Quantifizierbarkeit und relativ guter statistischer Verallgemeinerbarkeit zu liefern. Ein Beispiel für ein solches Erhebungsinstrument ist Oxfords (1990) 'Strategy Inventory for Language Learning' (SILL). Unstrukturierte Interviews oder Fragebögen geben den Versuchspersonen prinzipiell sehr viel Raum für individuelle Beantwortung der Fragen und beinhalten relativ geringe Beeinflussung durch die Erwartungshaltung der Forscher. Dadurch sind sie eben auch offen für Aspekte, die von den Wissenschaftlern evtl. nicht antizipiert wurden. Dadurch wird aber auch eine Verallgemeinerung und statistische Erfassung schwieriger. Ein Hauptproblem der Interviews sieht Cohen (1998: 30) in der relativen zeitlichen Ferne der Versuchsperson zum Strategienegebrauch, d.h. in dem Moment, da die Befragung stattfindet, liegt dieser vielleicht Stunden oder Tage zurück und die Ergebnisse sind aufgrund dessen oder auch wegen der Unbewusstheit bestimmter Prozesse wenig präzise. Den Versuchspersonen sind Details ihres Strategienegebrauchs möglicherweise gar nicht mehr präsent.

Eine weitere Möglichkeit besteht in der *Beobachtung* von Sprachlernern im Gebrauch der Fremdsprache. Der Vorteil liegt in der Unabhängigkeit vom Grad der Bewusstheit bestimmter Strategien beim Lerner. Der Hauptnachteil besteht dagegen in der Nichtbeobachtbarkeit vieler Strategien, da sie non-

behavioristisch und mentalistisch sind. Außerdem wird die relative Unabhängigkeit von der Subjektivität der Versuchspersonen mit dem Nachteil der hohen Subjektivität der Forscher in der Interpretation des beobachteten Verhaltens und den daraus abgeleiteten Rückschlüssen auf mentale Prozesse erkauft. Dadurch beschränkt sich der Erkenntnisgewinn auf die besonders aktiven Lerner in einem Sprachkurs, stillere Schüler fallen kaum ins Gewicht. Zusätzlich kann die Anwesenheit eines oder (im Sinne höherer Objektivität) auch mehrerer Beobachter das Verhalten der Lerner beeinflussen und beispielsweise die Bereitschaft, Fehler zu machen, reduzieren. Dieses Problem könnte abgeschwächt werden durch häufigeres Beobachten, so dass sich die Schüler an die Anwesenheit der 'Gäste' gewöhnen und diese vielleicht sogar ignorieren können.

Die dritte Möglichkeit zur empirischen Erhebung wird im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch als '*verbal report*' bezeichnet, von dem Cohen (1998: 34) zusätzlich drei grundsätzliche Typen differenziert: Der erste Typ ist der '*self-report*', bei dem es sich um generalisierte Aussagen über die eigene Person und ihre Lerneigenschaften handelt ('Ich stelle mir neue Vokabeln häufig bildlich vor.'). In seiner Charakteristik ist dieser Typ des verbal report sicherlich den Antworten in unstrukturierten Interviews und Fragebögen ähnlich. Der zweite Typ, den Cohen aufführt, ist die *Selbstbeobachtung*, d.h. „the inspection of specific, not generalized, language behavior, either introspectively, i.e. within 20 seconds of the mental event, or retrospectively“ (1998: 34). Es handelt sich also um eine nur leicht verzögerte, fast synchrone Beschreibung dessen, was man mental getan zu haben glaubt. Die dritte Möglichkeit ist die der '*Selbstenthüllung*' bzw. des '*lauten Denkens*', also der tatsächlich synchronen Beschreibung mentaler Prozesse in dem Moment, in dem sie ablaufen. Viele Studien zur Erhebung von Lernstrategien haben entweder die Methode des 'verbal report' alleine, oder aber auch in Kombination mit Fragebögen und Interviews genutzt. Die Kritik am 'verbal report' bezieht sich in erster Linie auf die Tatsache, dass viele mentale Prozesse unbewusst ablaufen und daher nicht berichtbar sind. Ferner besteht das Problem, dass die Verbalisierung mentaler Prozesse, die nur Millisekunden ausmachen, etliche Minuten in Anspruch nimmt, somit also die Introspektion fast immer zur Retrospektion wird. Außerdem ist fraglich, ob die mentalen Prozesse, die es zu erforschen gilt, nicht durch die zusätzliche Aufgabe, sie zu berichten, stark beeinflusst und verändert werden. Wenn man gleichzeitig eine komplexe

kognitive Leistung zu erbringen hat und einem Forscher darüber Bericht abstellen soll, drängt sich diese Einschätzung geradezu auf. Darüber hinaus sind viele Einzelheiten sehr vergessensanfällig, was jedoch gerade durch die möglichst große zeitliche Nähe bei den letzten beiden Typen des verbal report kompensiert werden soll. Die Vorteile dieser Methode sieht Cohen (1998), der sie allen anderen Vorgehensweisen vorzieht, daher auch genau in diesem Umstand der (Fast-) Gleichzeitigkeit von Ablauf kognitiver Prozesse und Bericht darüber. Das Haupteinsatzgebiet des verbal report sieht Cohen eher im Bereich der Gebrauchs- und Kommunikations- als der reinen Lernstrategien, wie mnemotechnische Strategien. Dabei sei dieser Ansatz generell mehr eine Ergänzung als eine Alternative der anderen Erhebungsmöglichkeiten.

Strategien-Tagebücher stellen einen weiteren Weg dar, den kognitiven Prozessen auf die Spur zu kommen. Zusätzlich besteht in sogenannten *Dialog-Journalen* die Möglichkeit einer Interaktion von Lerner und Lehrer: In einem Buch oder Heft, das in zwei Spalten unterteilt ist, steht die eine Seite dem Lerner zur Intro- und Retrospektion bereit, während der Lehrer, ein anderer Schüler oder auch ein Forscher die Möglichkeit hat, diese Aufzeichnungen zu kommentieren und ggf. zu steuern. Die Hauptnachteile dieses Vorgehens liegen wohl in der Unüberschaubarkeit und Willkür der gesammelten Daten, die oft eher qualitativ als quantitativ brauchbar sind. Andererseits kann gerade diese Eigenschaft der nicht verallgemeinerten sondern lernerspezifischen Information dem Lehrer eine große Hilfe bei der Beurteilung und Steuerung individuellen Strategiengebrauchs sein.

Erinnerungsstudien bieten die Möglichkeit, allgemeinere Aussagen über das Lernverhalten über Jahre hinweg zu machen. Die zeitliche Distanz wird dabei von Cohen (1998) sowohl als Nachteil (Vergessensproblematik) als auch als Vorteil (Generalisierung, bessere Quantifizierbarkeit) gesehen. Außerdem nimmt er aufgrund der Distanz eine größere Objektivität der Informationen an; eine Ansicht, die ich nicht teilen kann, liegt doch gerade in Rückblicken, wie sie auch in Autobiographien vorkommen, die Gefahr, die Dinge durch den Filter der aktuellen Persönlichkeit zu sehen. Ferner besteht doch gerade bei der synchronen Selbstbeobachtung, wie oben beschrieben, der Vorteil in der angenommenen höheren Objektivität.

Die letzte von Cohen beschriebene Methode besteht in *computergestützten Verfahren*, mit denen beispielsweise der Gebrauch externer Hilfsmittel wie Wörterbücher, Grammatiken und Tutorprogrammen für die verschiedenen Aspekte des Sprachgebrauchs erfasst werden kann. Für Strategien, die sich nicht auf solche externen Hilfsmittel beziehen, eignet sich diese Methode jedoch nicht, soweit diese nicht in irgendeiner Form eine Manipulation des Computerprogramms beinhalten.

Bei aller Kürze der Ausführungen zum Thema der Datenerhebung im Zusammenhang mit Lernstrategien ist doch deutlich geworden, dass eine perfekte Methodik noch nicht in Sicht ist:

In a field as fledgling as that of L2 strategy use, there is as yet no fully established set of assessment procedures so it is necessary to try out different approaches and to evaluate their effectiveness. (Cohen 1998: 46/7).

Vielmehr sollte der Forscher oder Lehrer die Methode genau seinen Erkenntnisinteressen und den Probanden anpassen. Wie so oft ist auch hier eine Mischung der einzelnen Ansätze häufig hilfreich, um die systembedingten Nachteile abzuschwächen. Außerdem bietet gerade der Computer sicherlich noch viele Möglichkeiten, die es in Zukunft noch auszuschöpfen gilt.

2.6 EINIGE KLASSIFIKATIONSANSÄTZE VON LERNSTRATEGIEN

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie man Lernstrategien klassifizieren kann, um einen besseren Überblick über sie zu bekommen.

Mißler (1999: 122-138) stellt in ihrer Untersuchung sechs unterschiedliche Ansätze zur Klassifikation von Lernstrategien einander gegenüber. Dieser umfassende Ansatz bietet einen guten Ausgangspunkt, um möglichst viele Charakteristika von Lernstrategien zu erfassen. Leider belässt sie es jedoch dabei, die unterschiedlichen Ansätze darzustellen und jeweils einzeln zu kritisieren, um dann anhand eines einzelnen Ansatzes ihre empirische Studie durchzuführen. Wild (2000) stellt in seiner Untersuchung zu Lernstrategien im Studium sieben Autorengruppen dar, die er in zwei übergeordnete Gruppen unterteilt, um dann allerdings eine Synthese speziell für seinen Interessenschwerpunkt herzustellen. Ich werde im Folgenden versuchen, ähnlich wie Wild vorzugehen und aus den unterschiedlichen Ansätzen *eine* themenspezifische Gesamttaxonomie zu erstellen, da nur so eine brauchbare Basis gebildet wird für didaktische Konsequenzen und die Lehrbuchanalyse im letzten Teil der Arbeit. Da aber der

Schwerpunkt meiner Arbeit ein völlig anderer als der Wilds ('Lernstrategien im Studium' allgemein) ist, wird meine Taxonomie naturgemäß anders ausfallen als seine. Eine universale Gesamttaxonomie von Lernstrategien kann kaum erstellt werden. Zu diesem Schluss kommt auch Wild, der seinerseits auch versucht, „jene Bereiche der Lernstrategiekonzeption herauszuarbeiten, die für diese [seine] Arbeit von zentraler Bedeutung sind.“(2000: 58).

Das Ziel dieses Teils der Arbeit ist also, zu einer tabellarischen Klassifikation von Lernstrategien zu gelangen, die einerseits möglichst viele Kriterien der einzelnen Autoren berücksichtigt, andererseits aber auch solche, die sich ähneln, zusammenfasst und solche, die für diese Arbeit unwichtig sind, weglässt. Dabei soll die Darstellung zunächst allgemeiner Natur sein, um dann in einem weiteren Schritt den einzelnen Kategorien Beispiele für Strategien zuzuordnen, ohne freilich Vollständigkeit erreichen zu wollen oder zu können.

Für eine Klassifikation der Strategien bieten sich verschiedene Gesichtspunkte an; zumindest einen davon habe ich oben bei der Begriffsklärung schon behandelt: Cohen (1998: 9/10) bespricht die mögliche Differenzierung von „strategies, substrategies, techniques and tactics“ und attestiert ihr einen „lack of clarity“ in der Forschungsliteratur. So stellt er tabellarisch eine mögliche Feindifferenzierung von allgemein bis sehr spezifisch dar, wobei eine allgemeine Strategie „Forming concepts and hypotheses about how the target language works“ sei, eine sehr spezifische dagegen „The use of ongoing summaries written in the margin in telegraphic form“(10). Dazwischen gibt er noch drei Zwischenstufen an. Cohen selbst sieht jedoch die Differenzierung als zu unpräzise und wenig praktikabel und schlägt: „A solution to the problem would be to refer to all of these simply as *strategies*“(10). Dieser Lösung schließe ich mich, wie schon oben angedeutet an, da eine Differenzierung der unterschiedlichen Hierarchieebenen reine Willkür wäre. Dennoch muss man anerkennen, dass es diese Ebenen unterschiedlicher Spezifik bzw. Allgemeinheit gibt.

Aus diesem Grund vollziehe ich auch Mißlers (1999:134-137) sechsten Klassifikationsansatz hier nicht nach, in dem sie nach unterschiedlichen Hierarchieebenen unterscheidet. Interessanterweise stützt sie sich dabei auf die Ausführungen von Oxford/ Cohen (1992), in denen die Autoren Strategien und Taktiken, die eben jene Strategien unterstützen, aufführen. „Oxford und Cohen sind der Auffassung, daß [...] die Abgrenzung dieser Strategien von Taktiken

unser Verständnis von Sprachlernstrategien erheblich verbessern würde.“(Mißler 1999: 135). Offensichtlich hat Cohen diese Ansicht sechs Jahre später verworfen, meines Erachtens aus gutem Grund. Dieser Auffassung sind auch Nold/Schnaitmann (1997), die auch einwenden, dass „die Übergänge fließend sind“(136).

Oben habe ich bereits Cohens (1998: 5) Differenzierung zwischen „second language learning“ und „second language use strategies“ und deren Zusammenfassung unter dem Begriff „second language learner strategies“ aufgezeigt. Da jedoch der Begriff der ‘Lernerstrategie’ meiner Ansicht nach etwas holprig ist und der Gebrauch durchaus zum Lernen gehört, bleibe ich, wie gesagt, bei dem Begriff ‘Lernstrategien’ und meine beide Aspekte. In der Klassifikation jedoch macht meines Erachtens eine Differenzierung zwischen Lernen und Gebrauch sehr wohl Sinn, weshalb ich sie auch berücksichtigen werde. Dies tun darüber hinaus auch andere Autoren, wie im Folgenden noch gezeigt wird.

Der erste Klassifikationsansatz, den Mißler bespricht, ist der von Rampillon (1985: 26-7), und sie charakterisiert ihn als von den anderen insofern verschieden, als Rampillon „von verschiedenen Sprachfertigkeiten und Lernmodalitäten ausgeht und sich fragt, welche Lerntechniken für die jeweiligen Fertigkeiten und Modalitäten hilfreich sind“(Mißler 1999: 124). Dieser Ansatz ist, anders als die folgenden, ganz spezifisch auf das Fremdsprachenlernen ausgerichtet, setzt somit eher didaktische Schwerpunkte. Dabei geht Rampillon davon aus, dass es von den einzelnen Sprachfertigkeiten abhängt, welche Technik bzw. Strategie im Einzelfall zu wählen ist, es aber durchaus sinnvoll sein kann, bestimmte Strategien in unterschiedliche Teilbereiche zu transferieren. ‘Technik’ wird von Rampillon durchgehend anstelle von ‘Strategie’ benutzt.

Auf der einen Achse ihrer Tabelle differenziert Rampillon die „sprachlichen Teilkompetenzen“ *Wortschatz, Grammatik, Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* und folgt damit einerseits der Unterteilung in die klassischen „vier sprachlichen Grundfertigkeiten“(Huneke/ Steinig 1997: 90). Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben lassen sich danach entweder bezüglich der Frage rezeptiven vs. produktiven oder bezüglich geschriebenen vs. gesprochenen Sprachgebrauchs gruppieren. Des Weiteren berücksichtigt Rampillon zwei von drei sprachlichen „Fähigkeiten“(Huneke/ Steinig 1997: 116), lässt nämlich die ‘Aussprache’ weg, bzw. subsummiert sie unter ‘Sprechen’. In Kapitel 2.9

‘Lernstrategien und Lernbereiche’ werde ich noch genauer auf explizit fertigungsbezogene Lernstrategien eingehen.

Die andere Achse bei Rampillon (1985) wird gebildet von der Unterscheidung zwischen Lerntechniken, „die den Lernprozeß vorbereiten“(13) und solchen, „die den Lernprozeß steuern“(13), eine Unterscheidung, die meines Erachtens im Einzelfalle nicht hinreichend eindeutig zu treffen ist. Daher vollziehe ich diese auch nicht nach. Als dritte Gruppe nennt Rampillon „Verfahren, die den Lernprozeß kontrollieren“(13). Diese dritte Gruppe identifiziert sie als zahlenmäßig gering, nicht jedoch als unbedeutend. Fragwürdig erscheint mir allerdings, warum sie diese Gruppe trotz ihrer Bedeutung in ihrer tabellarischen Übersicht völlig ignoriert. Diese Kategorie von Strategien wird von O’Malley/ Chamot (1990) zu den metakognitiven Strategien gezählt und recht ausführlich behandelt, worauf ich unten noch genauer eingehe. Die Lerntechniken, die das Lernen vorbereiten, unterteilt Rampillon zusätzlich noch in solche, „die den Lerngegenstand bereitstellen“(13), und solche, „die den Lerngegenstand und das Lernumfeld aufbereiten“(13). Zusätzlich führt Rampillon noch die ‘Voraussetzungen beim Schüler’ an, die ich jedoch hier ebenfalls nicht berücksichtigen werde, da sie kein Abgrenzungskriterium darstellen. Allerdings muss Rampillons (1985) Taxonomie von Lernstrategien, die grundsätzlich sehr sinnvoll ist, um die Gruppe der Gebrauchsstrategien ergänzt werden, wenn sie in meinem Sinne umfassend sein soll, da sie diese, wie oben gesehen, nicht mit einschließt.

Der zweite Ansatz, den Mißler vorstellt, ist der von Weinstein/ Mayer (1986), bei dem die Lernstrategien aus der kognitivistischen Perspektive der Informationsverarbeitung gesehen werden. Danach wird die Informationsverarbeitung als viergliedriger Prozess gesehen, bestehend aus:

- (a) Auswahl (Aufmerksamkeitslenkung, Aufnahme und Transfer der Informationen ins Arbeitsgedächtnis), (b) Aneignung (Überführung der Informationen vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis), (c) Konstruktion (Herstellen von Verbindungen zwischen den aufgenommenen Ideen) und (d) Integration (Suche nach vorhandenem Wissen im Langzeitgedächtnis, um Verknüpfungen zwischen diesem und dem neuen Wissen zu etablieren). (Mißler 1999: 126)

Von dieser Prozessstruktur ausgehend, geben Weinstein/ Mayer (1986) acht Kategorien von Lernstrategien mit zusätzlichen Stützstrategien an: (1) einfache und (2) komplexe Wiederholungsstrategien, (3) einfache und (4) komplexe

Elaborationsstrategien, (5) einfache und (6) komplexe Organisationsstrategien, (7) Verstehensüberwachungsstrategien und (8) affektive bzw. motivationale Strategien. Eine einfache Wiederholungsstrategie ist danach das Lernen einer Wortliste durch häufiges Aufsagen; eine komplexe das Unterstreichen oder Herausschreiben wichtiger Informationen aus einem Text. Eine einfache Elaborationsstrategie wäre die Bildung eines Satzes, um ein Wortpaar in Bezug zu bringen, dient also der Konstruktion (s.o.), eine komplexe die Strukturierung neuer Information und Anknüpfung an vorhandenes Wissen. Einfache und komplexe Organisationsstrategien dienen der Selektion und Konstruktion, z.B. Gruppieren zu lernender Items (einfach) oder Herausarbeitung einer Hierarchiestruktur in einem Text (komplex). „(7) und (8) können unter Kontrollstrategien (metakognitive oder exekutive Strategien zusammengefaßt werden“ (Mißler 1999: 126).

Darüber hinaus halte ich eine Zusammenfassung der Punkte (1) und (2) zu Wiederholungsstrategien für vertretbar, da die Abgrenzung sehr vage ist. Ferner können (5) und (6) aus dem gleichen Grund zu Organisationsstrategien zusammengefasst werden. Die Punkte (3) und (4) wären meines Erachtens deutlicher voneinander abgegrenzt, wenn sie direkt nach den zugrundeliegenden kognitiven Prozessen benannt werden, also: Konstruktions- und Integrationsstrategien.

Das Problem dieser Klassifikation ist ihre Spezialisierung: Sie erfasst ausschließlich rezeptive Sprachverarbeitungsprozesse, wie sie in der Informationsverarbeitung ablaufen. Produktive bzw. kommunikative Strategien werden überhaupt nicht erfasst. Somit kann dieser Ansatz nur eine Ergänzung der anderen darstellen, eine umfassende Taxonomie lässt sich hiermit keinesfalls erstellen.

Als dritte Möglichkeit zu klassifizieren nennt Mißler die „Ausrichtung auf bestimmte Ziele“ (1999: 127) und bezieht sich erstens auf den Ansatz Derrys (1990), der Strategien zum Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens unterscheidet. Zweitens nennt Mißler den Ansatz von Wolff (1998), der sechs unterschiedliche Ziele differenziert: (1) Strategien zum Erwerb sprachlicher Mittel, (2) fertigkeitsbezogene Strategien (vgl. sprachliche Grundfertigkeiten und -fähigkeiten bei Huneke/ Steinig 1997), (3) kommunikationsbezogene Strategien (Vermeidung, Paraphrasierung, Transfer, Bitte um Hilfe), (4) Strategien zur

Sprachreflexion, (5) lernbezogene Strategien (self-management, metakognitiv) und (6) soziale Strategien (Anwendung des Gelernten).

Das Problem dieser Ansätze, anders als in dem von Weinstein/ Mayer, besteht in seiner undifferenzierten Vermischung unterschiedlichster Strategieebenen (Wolff) bzw. der für die Schule und die Didaktik wenig praktikablen, weil zu spezialisierten Ausrichtung an deklarativem und prozeduralem Wissen (Derry).

Der vierte, von Mißler aufgeführte Ansatz ist die „Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien“ (1999: 128), wie sie insbesondere O'Malley/ Chamot (1990) vornehmen. Danach gilt folgendes:

Metacognitive strategies are higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity. [...] Metacognitive strategies are applicable to a variety of learning tasks. [...]

Cognitive strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning. (O'Malley/ Chamot 1990: 44).

In diesem Sinne kommen O'Malley/ Chamot (1990: table 2.1 + 5.1, 1994: table 4.1) zu folgender Klassifikation: Den metakognitiven Strategien ordnen sie drei Untergruppen von Strategien zu: (1) Planungsstrategien (u.a. Vorausorganisation, gesteuerte Aufmerksamkeit, Selbstmanagement), (2) Monitorstrategien (Selbstmonitoring) und (3) Evaluationsstrategien (Selbstevaluation). Erläuterungsbedürftig erscheint mir besonders folgende Unterscheidung von O'Malley/ Chamot: *Selbstmanagement*, d.h. Einrichtung bzw. Schaffung optimaler Lernsituationen, *Selbstmonitoring*, d.h. Überprüfung der eigenen rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeit, und *Selbstevaluation*, d.h. Überprüfung des eigenen Sprachlernerfolges nach dessen Abschluss gegenüber einem Standard. Die letzte Unterscheidung stützt sich scheinbar auf eine gewisse zeitliche Distanzierung dem Lernprozess gegenüber. Dies halte ich für zu spezifisch und wenig praktikabel und fasse daher die Gruppen Monitoring und Evaluation zu einer Gruppe 'Monitoring' zusammen.

Dem kognitiven Bereich ordnen O'Malley/ Chamot folgende Strategien zu: (1) Übung/ Organisation (Wiederholen einer Liste von Items, ggf. nach Sortierung und Klassifikation), (2) Inferenz (intelligentes Raten nach Ko- und Kontext), (3) Zusammenfassen (permanentes stilles Zusammenfassen des Gehörten, um Speicherung zu sichern), (5) Ableiten (durch sprachimmanente Regeln), (6) Visualisierung, (7) Transfer (von linguistischem Wissen) und (8) Elaboration

(Verbindung von Altem und Neuem). Chamot/ O'Malley (1994) stellen eine Verbindung zum Modell von Weinstein/ Mayer (1986) her, indem sie von Folgendem ausgehen: „cognitive strategies [...] fall into three broad categories: rehearsal, organization, and elaboration strategies“(61).

Zur Unterscheidung zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien im Sinne meines Ansatzes, also der Umsetzung in den einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen, sagen Chamot/ O'Malley (1994) Folgendes: „Unlike metacognitive strategies, which tend to have broad applications, cognitive strategies are often linked to individual tasks“(61).

Cohen sagt einerseits zum Gebrauch der metakognitiven Strategien durch die Lerner:

There is a rather extensive literature demonstrating that the higher-proficiency students are more likely to use metacognitive strategies than the lower-proficiency ones and to use them more effectively as well. (1998: 7)

Andererseits gibt er Folgendes zu bedenken:

It might not be possible to neatly draw the line between *metacognitive strategies* aimed at planning a summary and evaluating the results both during the process of constructing the summary and after finishing the writing of it, and *cognitive strategies* associated with summarizing, such as that of reconceptualizing a paragraph at a higher level of abstraction.(1998: 12)

Dennoch halte ich die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien für eindeutig und wichtig genug, um sie auch in meinem Schema zu berücksichtigen, wenn auch der Tatsache bewusst, dass die Grenzen teilweise fließend sind.

Die zusätzliche Gruppe der sozialen bzw. affektiven Strategien bei O'Malley/ Chamot (1990) wird nur sehr oberflächlich behandelt, da sie, wie Mißler richtig feststellt, „auf metakognitive und kognitive Strategien fokussiert“(1999: 131) sind. Trotzdem wird sie in meinem Schema eine Rolle spielen. O'Malley/ Chamot (1990) definieren Strategien dieser Art wie folgt:

Social/ affective strategies, in which the learner either interacts with another person in order to assist learning, as in cooperation or asking questions for clarification, or uses some kind of affective control to assist a learning task.
(197)

Die Autoren geben drei Strategietypen an, die sie dem affektiv-sozialen Bereich zuordnen: (1) Kooperation, (2) Rückfrage, (3) Selbstgespräch bzw. Selbstbestätigung („Think positive!“[1994: 63]).

Eine weitere Möglichkeit, Strategien zu unterscheiden, sieht Mißler „in dem Ausmaß, in dem Strategien einen direkten Einfluß auf das Lernen (und die Verwendung) der Zielsprache zugesprochen wird.“(1999: 131). Danach unterscheidet man Primär- (direkt) und Stützstrategien (indirekt). Auf den ersten Blick scheint es, als ob die Unterscheidung identisch mit der vorausgegangenen wäre. Rubin (1987: 25) sieht das jedoch anders, wenn sie sagt: „Both cognitive and metacognitive strategies can contribute directly to language learning“. Sie sieht kommunikative und soziale Strategien als Beispiele indirekter Strategien, da hier die Betonung auf Bedeutungsübermittlung, Interaktion und Schaffung von Übungssituationen liegt.

Die umfangreichste Klassifikation nach dem Kriterium der Direktheit bietet Oxford (1990), in dem sie nicht nur kognitive und metakognitive Strategien subsumiert. Danach unterteilt sie wie folgt: Direkte Strategien sind (1) Gedächtnisstrategien (dienen dem Behalten und Abrufen), (2) kognitive Strategien (dienen der Rezeption und Produktion) und (3) Kompensationsstrategien (Gebrauchsstrategien zur Überwindung von Wissenslücken). Indirekte Strategien dagegen sind (1) metakognitive Strategien, (2) affektive Strategien (dienen u.a. der Angstüberwindung) und (3) soziale Strategien (dienen dem gemeinschaftlichen Lernen).

Meines Erachtens ist sowohl Rubins als auch Oxfords Klassifizierung nicht ganz unproblematisch: Zunächst fällt die gegensätzliche Einordnung metakognitiver Strategien in den Bereich der indirekten Strategien (Oxford) bzw. in beide Gruppen (Rubin) auf. Dies deutet darauf hin, dass eine eindeutige Zuordnung hier nicht einfach ist. Das Ausmaß des direkten Einflusses metakognitiver Strategien, wie Monitoring oder Planung (nach O'Malley/Chamot), ist in der Tat kaum quantifizierbar. Des Weiteren halte ich Oxfords Einordnung sozialer Strategien in den Bereich der indirekten Strategien für problematisch. Die Nachfrage bei einem Mitschüler oder beim Lehrer, das gegenseitige Abfragen und Ähnliches stellen schließlich soziale bzw. kommunikative Strategien dar, die meines Erachtens sehr direkt zum Lernen beitragen. Erneut also erweist sich das Kriterium der Direktheit als nicht eindeutig. Einzig die affektiven Strategien vermag ich in ihrer Wirkung auf den Lernprozess als indirekt einzustufen. Dann bedarf es jedoch nicht zwingend einer Unterscheidung 'direkte vs. indirekte Strategien'. Aus diesem Grunde werde ich

diese Unterscheidung in meiner Klassifikation auch nicht übernehmen. Allerdings halte ich eine gesonderte Rubrik ‚Gedächtnisstrategien‘ für gut und hilfreich, da diese sich recht deutlich von allen anderen absetzen lassen. Diese werde ich also übernehmen.

Wild (2000) differenziert die folgenden beiden „dominierenden Forschungslinien“(10): „Approaches-to-Learning-Ansätze“(12) und „Kognitionspsychologisch begründete Lernstrategiekonzepte“(29), wobei er zu beiden Bereichen die wichtigsten Autoren(gruppen) vorstellt. Ich werde im Folgenden auf beide Forschungslinien eingehen, wobei ich mich bei den Literaturangaben auf jeweils eine möglichst zusammenfassende Arbeit pro Forschungsteam beschränke. Wild (2000) bietet einen genauen Überblick über die Entwicklung der einzelnen Theoriekomplexe und ihrer empirischen Überprüfung.

Zur ersten Gruppe zählt Wild unter anderem Marton/ Säljö (1976a, 1976b), Svensson (1977), Pask (1976), Entwistle/ Ramsden (1983) und Biggs (1979). Danach gibt es im Wesentlichen zwei Herangehensweisen an Lernen, die als unterschiedliche tiefe Verarbeitungsprozesse verstanden werden: Marton/ Säljö (1976a, b) differenzieren ‚surface-level processing‘ und ‚deep-level processing‘, was von Svensson (1977) annähernd analog als ‚atomistic approach‘ und ‚holistic approach‘ bezeichnet wird. Dabei ist die atomistische-oberflächliche Vorgehensweise gekennzeichnet durch ein Lernverhalten, „dem eine Orientierung an der Gesamtlinie der Argumentation fehlt“(Wild 2000: 15) und das sich fast ausschließlich am „Auswendiglernen spezifischer Fakten und unzusammenhängender Informationsbestandteile“(Wild 2000: 14) orientiert. Die holistisch-tiefenorientierte Verarbeitung dagegen zeichnet sich durch den Versuch aus, „die Gesamtbedeutung der Argumentation zu verstehen“(Wild 2000: 15) bzw. durch die „Suche nach Querverbindungen“(Wild 2000: 14) sowohl auf der Ebene des Lernstoffes selbst als auch „zwischen neuem Wissen und bereits bekannten Ideen“(ebenda).

Auch Pask (1976) differenziert diese beiden Strategien, nennt sie ‚seriell‘ (operation learning) bzw. ‚holistisch‘ (comprehension learning) und ordnet ihnen fast identische Eigenschaften zu. Darüber hinaus nennt er jedoch zwei extreme Ausformungen dieser Strategien, die als Lernpathologien bezeichnet werden können: ‚globetrotting‘ bezeichnet die Tendenz zu „Generalisierungen und Schlußfolgerungen ohne ausreichende ‚Datenbasis‘“(Wild 2000: 16) und stellt

daher eine übertriebene Art des holistischen Lernens dar. Demgegenüber steht auch eine Extremform der atomistischen Vorgehensweise. Wichtig ist es meines Erachtens zu sehen, dass Pask die Gefahr, einer dieser Extremformen zu 'verfallen' besonders für diejenigen Lerner sieht, die besonders konsequent einer der beiden Kategorien folgen. „Kompetente Lerner haben nach Pask deshalb ein flexibles Lernverhalten“ (Wild 2000: 17), das sie je nach Anforderung des Lernstoffes anpassen können.

Entwistle/ Ramsden (1983) unterscheiden drei Lernorientierungen, die sie mit einer bestimmten Art von Lernmotivation in Verbindung bringen: Erstens die 'meaning orientation', bei der die Lerner intrinsisch motiviert sind und eher holistisch-tiefenorientiert lernen. Zweitens die 'reproducing orientation', bei der die Lerner, durch Angst vor Versagen angetrieben, zu einem extrinsisch motivierten atomistisch-oberflächlichen Lernen neigen. Drittens die 'achieving orientation', bei der die Lerner auch extrinsisch motiviert sind, aber eine sehr hohe Zuversicht auf Erfolg haben. Diese Lerner zeichnen sich durch eine den Prüfungen angepasste Mischform von Lernstrategien aus, zumindest in dieser Hinsicht eine Situation, wie sie Pask als Idealfall beschreibt.

Der letzte von Wild beschriebene 'approaches to learning' Ansatz ist der von Biggs (1979). Auch er differenziert 'surface approach', 'deep approach' und 'achieving approach' bei in etwa analogen Eigenschaften der Lerner.

Zu den kognitions-psychologisch begründeten Lernstrategiekonzepten gehören nach Wild vor allem die von Weinstein/ Mayer (1986), Pintrich/ Garcia (1994) und Geisler-Brenstein/ Schmeck (1996). Näheres zu den kognitionspsychologischen Grundlagen des Lernstrategiekonzeptes findet sich in Kapitel 2.3 'Lernstrategien als komplexe kognitive Fähigkeiten'. Hier sollen nur die Kategorisierungen der drei Autorengruppen betrachtet werden.

Die Konzeption von Weinstein/ Mayer (1986) wurde oben bereits vorgestellt, fällt daher an dieser Stelle weg. Sie bildet jedoch die Basis für die Klassifikation von Pintrich/ Garcia (1994), die ich im Folgenden darstelle.

Pintrich/ Garcia (1994) unterscheiden ähnlich wie O'Malley/ Chamot (1990) zunächst grob zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Den kognitiven Strategien ordnen sie erstens Wiederholungsstrategien „zum Zweck des Einprägens des Stoffes durch einfaches Wiederholen von Fakten auf der Basis von Skripten und Listen“ (Wild 2000: 37) zu, ferner Elaborationsstrategien, wie

das „Paraphrasieren und zusammenfassen neuen Materials sowie das Suchen nach Querverbindungen zwischen bereits bekanntem und neuem Stoff“ (ebenda). Mit ‘Critical Thinking’ bezeichnen Pintrich/ Garcia (1994) einen Strategiekomplex, bei dem „Lernende ihr Vorwissen auf neue Situationen anwenden“ (Wild 2000: 38); ich möchte dies als ‘Transferstrategie’ bezeichnen. Der vierte und letzte von Pintrich/ Garcia beschriebene kognitive Strategiekomplex ist der der Organisationsstrategien, die dazu dienen, „die richtige Auswahl von Informationen und die Herstellung von Beziehungen zwischen Informationsteilen zu erleichtern“ (Wild 2000: 38). Die metakognitiven Strategien differenzieren Pintrich/ Garcia (1994) ähnlich wie O’Malley/ Chamot (1990) in Planungs- und Monitorstrategien. Anstelle aber der oben von mir als zu wenig von den Monitorstrategien abgesetzt kritisierten Evaluationstrategien finden sich hier Regulationsstrategien, die das Ziel verfolgen, „Veränderungen des eigenen Lernens aufgrund aktuell erkannter Verständnislücken“ (Wild 2000: 38) zu erreichen. Somit ergibt sich eine chronologische Abfolge von Planung des Lernens, Überwachung und Monitoring des Lernens und abschließend Regulation zukünftiger Lernprozesse aufgrund der im Monitoring diagnostizierten Defizite. Es formt sich also ein möglicher Kreislauf, der, ähnlich wie eine hermeneutische Spirale, zu einer stetigen Optimierung des Lernens führen kann.

Die letzte von Wild (2000) beschriebene Klassifikation ist die von Geisler-Brenstein/ Schmeck (1996), in der fünf Arten des Lernens im Sinne von Lernstrategien unterschieden werden: ‘Deep learning’ bezeichnet ein strategisches Verhalten, bei dem „das Streben nach einem tieferen Verstehen“ aus einer „theoretischen und logischen Perspektive“ (Wild 2000: 45) im Mittelpunkt steht. Geisler-Brenstein/ Schmeck (1996) unterscheiden darüber hinaus noch zwischen ‘deep learning: semantic’, das sich durch Versprachlichung abstrakter Sachverhalte auszeichnet, und ‘deep learning: critical’, das auf kritisches Hinterfragen von Theorien abzielt. Diese Unterscheidung halte ich in meiner didaktischen Problemstellung aber für zu fein. Die zweite Lernart ist die des ‘Elaborative learning’, das die Tendenz bezeichnet, komplizierte Sachverhalte durch persönliche und kreative Faktoren, also beispielsweise den Bezug auf Erlebtes zu vereinfachen. Auch hier schlagen Geisler-Brenstein/ Schmeck (1996) eine Binnendifferenzierung in ‘episodic’ und ‘self actualizing’ vor, die ich jedoch ebenso wie schon oben als zu fein differenziert ansehe. Das ‘Agentic learning’ ist

die dritte Lernart, die sehr detailorientiert ist und entweder anhand einer vorgegebenen Reihenfolge ('serial') oder anhand einer logischen und selbst durchdachten Reihenfolge ('analytic') abläuft. Die vierte Lernart, die 'Literal memorization', bezeichnet das schlichte Auswendiglernen durch Wiederholung. Die fünfte Lernart schließlich bezieht sich auf beobachtbare Lerntechniken wie das Notieren von Stichworten, das Unterstreichen im Text u.ä.m.

Erneut Bezug nehmend auf die oben schon erwähnte Unterscheidung Cohens (1998) zwischen Lern- und Gebrauchsstrategien möchte ich ergänzend auch seine Kategorisierung kurz vorstellen:

Language learning strategies [...] include strategies for [1a] identifying the material that needs to be learned, distinguishing it from other material if need be, [1b] grouping it for easier learning, [1c] repeatedly engaging oneself in contact with the material, and [1d] formally committing the material to memory when it does not seem to be acquired naturally.

Language use strategies include four subsets of strategies: [2a] retrieval strategies, [2b] rehearsal strategies, [2c] cover strategies, and [2d] communication strategies. Retrieval strategies are those strategies used to call up the language material from storage, [...] Rehearsal strategies are strategies for practicing target language structures. Cover strategies are those strategies that learners use to create the impression that they have control over the material when they do not. Communication strategies are approaches to conveying messages that are both meaningful and informative for the listener or reader.

(264, meine Nummerierung)

Cohen ordnet ferner die Strategien 1a-d den kognitiven Strategien zu, außerdem noch 2a und 2b und „comprehension or production of words, phrases“(264). Als metakognitive Strategien bezeichnet er „pre-assessment and pre-planning, on-line planning and evaluation, and post-evaluation of language learning activities“(264). Affektive Strategien dienen der Regulierung von Einstellung und Motivation. Soziale Strategien dienen der Interaktion mit anderen, also 2c und 2d.

Nachdem ich nun einige der wichtigsten Ansätze zur Klassifikation von Lernstrategien aufgeführt habe, versuche ich nun Kleins Darstellung der „Vier Aufgaben für den Lerner“(1992: 70) im Zweitspracherwerb zu einem Klassifikationsansatz für Lernstrategien weiterzuentwickeln, der die vorausgegangenen keinesfalls ersetzen, sondern lediglich ergänzen soll.

2.7 „VIER AUFGABEN FÜR DEN LERNER“

Da in dieser Arbeit Lernstrategien nicht als allgemein pädagogisches sondern vielmehr als fremdsprachen-didaktisches Phänomen betrachtet werden, halte ich die Bezugnahme auf die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung für angezeigt. Klein (1992) bietet in diesem Zusammenhang eine sehr schlüssige und, im Vergleich zu vielen anderen Autoren, relativ umfassende Konzeption, die sich meines Erachtens gut für diesen Zweck eignet. Seine Analyse teilt den Erwerb in vier Bereiche ein, die ich im Folgenden kurz vorstellen und dann in Bezug zu den Lernstrategien setzen möchte:

Klein differenziert (1) das „Analyseproblem“ (ebenda), d.h. die Aufgabe, die an den Lerner gerichtete (mündliche) Sprache „in kleinere Einheiten zu zerlegen und diese, wo möglich, mit der Parallelinformation [d.h. dem Kontext, Conrad]“ (ebenda) zu verknüpfen. Dazu wird der Lerner im Idealfall sein gesamtes Sprach- und Weltwissen einsetzen. Die zweite Aufgabe besteht im (2) „Syntheseproblem“ (1992: 71), also dem Umkehrprozess der Analyse: Der Lerner muss die zuvor analysierte Sprache zu eigenen Sprachhandlungen re-synthetisieren. Dabei kann er gleichzeitig die Richtigkeit seiner Analyse überprüfen. Des weiteren nennt Klein das (3) „Einbettungsproblem“ (1992: 72), das die Ausbalancierung von sprachlicher und kontextueller Information in den Lerneräußerungen meint. Dabei verschiebt sich das Gleichgewicht bei fortgeschrittenen Lernervarietäten stärker zu sprachlicher Information, bei Anfängern eher zur Kontextinformation. Das letzte Problem bei Klein bildet das (4) „Vergleichsproblem“ (1992: 73), das sich auf die Notwendigkeit für den Lerner bezieht, permanent die eigene Sprachvarietät mit der Zielvarietät zu vergleichen und ggf. erstere anzupassen. Es wird deutlich, dass Klein diese vier Aufgaben für den Lerner nicht auf den Fremdsprachenlerner in der Schule im Speziellen zugeschnitten hat, sondern vielmehr den natürlichen Erwerb im Blick hat. Trotzdem lassen sich daraus auch Rückschlüsse für den gesteuerten Erwerb in der Schule ziehen. Ich werde im Folgenden versuchen, aus den vier Aufgabenbereichen vier Strategiekomplexe herzuleiten, die die obigen Klassifikationsansätze supplementieren sollen.

Es ergeben sich danach folgende Strategiekomplexe: (1) Analysestrategien, d.h. Strategien der rezeptiven Sprachverarbeitung, die der Lernende anwendet, um das an ihn gerichtete Sprachmaterial in verständliche Einheiten aufzulösen. Dies

kann sich entweder auf mündliche oder auf schriftliche Kommunikation beziehen. Der zweite Komplex wird gebildet durch (2) Synthesestrategien, d.h. solche, die dazu dienen, die zuvor analysierten Spracheinheiten richtig im Sinne der Zielsprache zusammenzusetzen. Die dritte Gruppe bilden die (3) Einbettungsstrategien, also solche, die die richtige Einpassung in Kontexte erreichen sollen. Die letzte Strategiangruppe besteht aus den (4) Vergleichsstrategien, mit denen der Lerner seinen Fortschritt überprüft und seine Varietät stets der Zielsprache anzunähern versucht. Im Folgenden will ich nun etwas detaillierter auf die Aufgaben eingehen, die der Lerner mit diesen Strategien zu bewältigen sucht.

(1) *Analysestrategien* stützen sich auf das Wissen, das dem Lerner zur Verfügung steht, um die an ihn gerichtete Sprache aufzulösen. Bei diesem Wissen handelt es sich nach Klein (1992: 74) (a) um allgemeine Sprachkenntnisse, d.h. solche, die sich auf sprachliche Universalien beziehen. Für die Analyse besonders interessant sind die Zerlegbarkeit von Sprache in Wörter, Silben und Phoneme, die Unterscheidung von Konsonanten und Vokalen, Spezifika der Distribution von Vokalen und Konsonanten innerhalb einer Silbe und die Unterscheidung von Funktions- und Inhaltswörtern. Des Weiteren nennt Klein (b) „Spezielle Kenntnisse über die Erstsprache“ (1992: 75) als Basis für die Analyse. Diese Kenntnisse können selbstverständlich sowohl fruchtbar als auch hinderlich sein, man spricht von positivem bzw. negativem Transfer (Interferenz). Dennoch ist davon auszugehen, dass, insbesondere bei zwei eng verwandten Sprachen, der positive Transfer deutlich überwiegt. Drittens kann der Lerner (c) „Bereits vorhandene Kenntnisse über die Zielsprache“ (Klein 1992: 76) einsetzen. Klein nennt das Beispiel der Distributionsregel: im Deutschen kein stimmhaftes ‘s’ im Auslaut. Dadurch wird es dem Lerner möglich, in einer zu analysierenden Lautfolge Wortanfänge eindeutig zu identifizieren. Wichtige Ansatzpunkte für die Analyse der Zielsprache sind nach Klein „die Häufigkeit einzelner Wörter“, „die Stellung innerhalb der gesamten Äußerung“, „die intonatorische Kennzeichnung“ und „die Richtigkeit und Plausibilität, mit der sich eine Entsprechung zur Parallelinformation herstellen läßt“ (1992: 78). Neben all diesen sprachlichen Kenntnissen ist jedoch darüber hinausgehendes (d) „Nichtsprachliches Wissen“ (Klein 1992: 77) unabdingbar. Ohne zusätzliche Kontextbindung kann der Lerner auch nach wiederholter Begegnung mit dem Sprachmaterial seine

Bedeutung nicht erschließen. Klein charakterisiert dieses Wissen als „selbstverständlich“ und „wenig bewußt“(ebenda) und trotzdem enorm bedeutsam.

(2) *Synthesestrategien* dienen dem Lerner dazu, seine eigene (noch teilweise defizitäre) Lernervarietät zu konstituieren. Auch hier spielt sein verfügbares Wissen wieder eine große Rolle: Er muss die bei der Analyse gewonnenen Erkenntnisse anwenden, insofern als er die isolierten sprachlichen Einheiten nach bestimmten Regeln wieder zusammenfügt. Dabei können einerseits die Einheiten fehlerhaft sein, d.h. der Lerner trennt Wörter falsch voneinander ab und gewinnt so 'Unwörter', die für einen Muttersprachler möglicherweise unverständlich sind. Andererseits kann es ebenso sein, dass die separierten sprachlichen Einheiten durchaus richtig sind, die zugehörigen Kombinationsregeln (Grammatik, Phonotaktik) aber nicht. Wichtig ist darüber hinaus zu sehen, dass der Lerner mit der Synthese anfangen muss, wenn er mit seiner Analyse noch lange nicht am Ende ist. Dieses Problem scheint von einigen Lernern unbewusst erfasst zu werden, wenn sie sich im Anfangsunterricht zunächst lange Zeit sehr passiv verhalten, um später dann aktiv zu werden. Hier wird dann offensichtlich versucht, erst einmal zu analysieren, wie die Sprache aufgebaut ist, um dann eigene Syntheseversuche zu wagen.

Klein beschreibt die Syntax elementarer Lernervarietäten und vergleicht sie mit der voll ausgebildeter Sprachen. Dabei stellt er fest, dass letztere in der Regel vier Ausdrucksmöglichkeiten nutzen (1992: 92): „Wortstellung [...] Wortklassen [...] Flexion [...] Intonation“. Die Existenz dieser vier Ausdrucksmöglichkeiten ist dem Fremdsprachenlerner von seiner Muttersprache bekannt, nicht aber die konkrete Ausprägung in der Zielsprache. Vielmehr sehe die Situation des Lerners wie folgt aus:

Zu Beginn der Synthese verfügt der Lerner über ein schmales Repertoire an elementaren Einheiten - Morphemen -, die

- nicht grammatisch variiert werden
- sich nicht ohne weiteres bestimmten Wortklassen der Zielsprache zuweisen lassen
- eher lexikalische oder eher grammatische Bedeutung haben (wobei letztere überwiegen). (Klein 1992: 93)

Eine weitere Besonderheit ist das Auftauchen holistischer Einheiten, d.h. solcher, die eigentlich aus weiteren Unter-Einheiten bestehen, aber noch nicht so weit

analysiert sind. So werden häufig unanalysierte Phrasen nur unverändert gebraucht, da die einzelnen Elemente und ihre grammatischen Eigenschaften noch nicht analysiert wurden. Daraus wird deutlich, dass Anfänger nur zwei der vier Ausdrucksmöglichkeiten einer Sprache beherrschen: Wortstellung und Intonation. Darüber hinaus gibt es die Andeutung einer Differenzierung von Wortklassen. Die Ausgestaltung der Äußerungen folgt nach Klein „weniger nach grammatischen [...] als vielmehr nach ‘funktionalen’ oder ‘pragmatischen’ Prinzipien“ (1992: 93). Klein gibt eine Übersicht über solche Prinzipien, die durchaus strategischen Charakter haben:

1. Stelle Elemente, die gegebene Information ausdrücken vor solche, die neue Information ausdrücken („Prinzip der zunehmenden kommunikativen Dynamik“)
- [...]
2. Stelle Elemente, über die etwas gesagt wird, vor solche, die über jene etwas aussagen („Prinzip der Thema-Rhema-Gliederung“).
3. Stelle Elemente, die ihrer Bedeutung nach zusammengehören, möglichst nahe zusammen („Prinzip der semantischen Konnektivität“).
4. Stelle Elemente mit stärker funktionaler Bedeutung einheitlich vor (oder einheitlich hinter) ihnen entsprechende Elemente mit stärker lexikalischer Bedeutung (Prinzip der einheitlichen Serialisierung“).
5. Stelle orientierende Elemente (Ortsangaben, Zeitangaben, Modalangaben) an den Anfang der Äußerung („Prinzip der Orientierung“).
6. Berichte Ereignisse in ihrer tatsächlichen zeitlichen Reihenfolge („Prinzip der natürlichen Abfolge“).
7. Markiere die Satzmodalität (Frage, Behauptung, Aufforderung durch die Intonation („Prinzip der intonatorischen Kennzeichnung der Satzmodalität“).
8. Hebe rhematische Information durch die Intonation hervor („Prinzip der intonatorischen Rhema-Kennzeichnung“).

(Klein 1992: 93/4)

Klein hat sich diese Prinzipien natürlich nicht im Sinne von Lernstrategien gedacht, in der Weise, dass sie vom Lerner bewusst eingesetzt werden. Wie ich aber oben ausgeführt habe, halte ich das Kriterium der Bewusstheit bei Lernstrategien für unzureichend. Die hier gezeigten Prinzipien eignen sich meines Erachtens durchaus auch zur Ermöglichung rudimentärer Kommunikation im Klassenzimmer, allerdings nur dann, wenn der Lehrer von Anfang an bereit ist (und das sollte er), nach der Maxime ‘fluency before correctness’ zu verfahren. In

diesem Sinne sollte es, zumindest bei etwas älteren Lernern, möglich sein, diese Prinzipien als mögliche Kommunikationsstrategien bewusst zu machen. Häufig werden die Lerner sicherlich dabei feststellen, dass sie ohnehin schon so verfahren, wahrscheinlich aber nicht immer.

(3) *Einbettungsstrategien* sind solche Strategien, die der Koordination sprachlicher und nichtsprachlicher Information dienen:

Jede Äußerung, gleich ob in einer Lernersprache oder einer voll ausgebildeten Sprache, ist jeweils in einen ganzen Informationsstrom eingepaßt, der unserer augenblicklichen Wahrnehmung, aber auch der Erinnerung an zuvor Geschehenes oder Gesagtes und unserem langfristig gespeicherten Wissen entstammt. Dieser Informationsstrom kann so reich sein, daß die in der Äußerung selbst enthaltene Information [...] teils oder ganz überflüssig ist. Meist aber greifen beide ineinander, und ihr Zusammenspiel ermöglicht das Gesamtverstehen des Gemeinten. (Klein 1992: 122)

Wie der Hörer bei der Analyse sein Beiwissen zur Verständnissicherung einsetzt, und zwar der Lerner tendenziell noch mehr als der Muttersprachler, so muss auch der Sprecher sein Beiwissen aktivieren, um seine Äußerung „in den gesamten Informationsfluss einzubetten“(ebenda). Ferner muss der Sprecher einschätzen, über wie viel Beiwissen seine Zuhörer verfügen. Klein (1992) unterscheidet drei „Quellen des Beiwissens“(123): Weltwissen, d.h. „im Verlauf des bisherigen Lebens angesammeltes Wissen über physikalische, soziale und sonstige Gegebenheiten“; Situationswissen, d.h. alle Informationen neben der sprachlichen, die die Sprecher wahrnehmen und Vorgängerinformation, d.h. solche, die dem vorausgehenden sprachlichen Kontext entnommen werden können. Auf diesen drei Formen des Beiwissens bauen besonders die sprachlichen Mittel der Deixis, Anaphorik und Ellipse auf. Klein führt zusätzlich noch Intonation und Wortstellung an, diese halte ich aber in diesem Zusammenhang für nicht zentral. Deixis, Anaphorik und Ellipsen sind also die sprachlichen Mittel, die ein Lerner strategisch dazu einsetzen kann, seine Defizite in der Zielsprache durch Bezug auf den Kontext zu kompensieren. Dabei ist die Ellipse vielleicht das problematischste Mittel der drei, da hier in besonderem Maße einzelsprachliche Besonderheiten zu beachten sind. Hier werden Lerner häufig durch unzulässiges Weglassen Fehler machen, während insbesondere die Deixis zumindest bei sehr nah verwandten Sprachen wie Deutsch und Englisch sehr ähnlich funktioniert und daher in der Regel positiv transferiert werden kann.

Den letzten hier zu betrachtenden Komplex bilden die (4) *Vergleichsstrategien*. Damit ist gemeint, dass der Lerner seine Sprachvarietät beständig mit der Zielsprache vergleichen muss, um durch die festgestellten Unterschiede seine noch zu bewältigende Lernaufgabe stetig neu bestimmen zu können. Im Verlauf des Lern- bzw. Erwerbsprozesses wird sich die Distanz zwischen Lernaltersprache und Zielsprache mehr oder weniger stetig verringern (dazu gehören natürlich auch immer wieder temporäre Rückschritte). Klein unterscheidet nun „objektive und subjektive Distanz“ (1992: 150), also die tatsächliche, beispielsweise durch Tests feststellbare, und die vom Lerner wahrgenommene Distanz. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass diese mitunter deutlich voneinander verschieden sind: Während ein Lerner unter Umständen keine Unterschiede mehr zur Zielsprache wahrnimmt, kann ein Test ein ganz anderes Ergebnis bringen. Sobald der Lerner aber keine Distanz mehr wahrnimmt, wird sein Lernprozess stagnieren. Der Umkehrschluss ist hier jedoch nicht zulässig: „Auch wenn der Lerner klar erkennt, daß seine Aussprache von der der sozialen Umgebung abweicht, muß er sie noch lange nicht letzterer angleichen können“ (ebenda). Zur Identifizierung der sprachlichen Distanz unterscheidet Klein (1992: 152/3) die Möglichkeiten der

- (a) Überwachung („monitoring“), d.h. nahezu gleichzeitiger Kontrolle, die es erlaubt, die gerade laufende Sprachverarbeitung zu ändern
- (b) Rückmeldung („feedback“), d.h. leicht verzögerter Kontrolle, die zu einem nachträglichen Umdenken mit möglichen Konsequenzen führt, und
- (c) Reflexion, d.h. von der jeweiligen Äußerung zeitlich abgelöster Kontrolle.

Dabei kann eine Rückmeldung bestehen aus Rückfragen oder anderen Signalen des Unverständnisses (auch Gesten) und auch expliziten Korrekturen von Seiten des Hörers. Diese Möglichkeiten des Vergleichs gilt es, dem Lerner bewusst zu machen, so dass er auch diese strategisch zur Sicherung seines weiteren Lernfortschritts einsetzen kann.

2.8 VERSUCH EINER SYNTHESE DER KLASSIFIKATIONEN

Mein Versuch, eine Synthese der im Vorausgegangenen dargestellten Klassifikationen zu bilden, steht unter der Zielvorstellung, ein möglichst umfassendes Schema zu entwerfen, unter das sich möglichst viele Strategien fassen lassen. Außerdem muss natürlich die Brauchbarkeit für die Schule

allgemein und die Lehrbuchanalyse hier im Speziellen eine Rolle spielen. Daher werde ich von einer zu feinen Untergliederung absehen. Die bisher behandelten Klassifikationsansätze erfolgten nach folgenden Kriterien:

- [1. Hierarchieebenen (Oxford/ Cohen 1992)]
2. Sprachfertigkeiten und Lernmodalitäten (Rampillon 1985)
3. Kognitivismus/ Informationsverarbeitung (Weinstein/ Mayer 1986, Pintrich/ Garcia 1994, Geisler-Brenstein/ Schmeck 1996)
- [4. Ausrichtung auf bestimmte Ziele (Derry 1990, Wolff 1998)]
5. Kognitiv vs. metakognitiv, sozial/ affektiv (O'Malley/ Chamot 1990)
- [6. Direkt vs. indirekt (Rubin 1987, Oxford 1990)]
7. Approaches to Learning (Marton/ Säljö (1976a, 1976b, Svensson 1977, Pask 1976, Entwistle/ Ramsden 1983, Biggs 1979)
8. Lern- vs. Gebrauchsstrategien (Cohen 1998)
9. Vier Aufgaben für den Lerner (Klein 1992)

Den ersten Ansatz habe ich wegen seiner unzulänglich eindeutigen Abgrenzung verworfen; gleiches gilt für den sechsten. Auch der vierte ist aufgrund seiner schon weiter oben bemängelten undifferenzierten Vermischung von Strategieebenen problematisch. Diese habe ich daher oben in eckige Klammern gesetzt und werde sie so in meiner Gesamtklassifikation nicht verwenden. Die anderen sechs werde ich im Folgenden mehr oder weniger ausführlich berücksichtigen.

Als übergeordnetes Klassifikationsschema wähle ich das von Rampillon, da es sich gut an den wichtigsten sprachlichen Lernbereichen in der Schule orientiert und somit auch für die Lehrwerkanalyse geeignet ist. Dies wird auch durch die Tatsache bestätigt, dass beispielsweise Ellis/ Sinclair (1982) ihr Strategietrainingslehrwerk 'Learning to learn English' (siehe Kapitel 3.2.4) genau nach diesen Lernbereichen strukturieren. Dadurch ergibt sich eine Achse mit den Paradigmen (1) *Hören*, (2) *Lesen*, (3) *Sprechen*, (4) *Schreiben*, (5) *Wortschatz* und (6) *Grammatik*. Die ersten vier bilden letztlich eine Einheit (die vier Fertigkeiten), die man in Anlehnung an Bialystok (1990) auch allgemein als Kommunikationsstrategien bezeichnen könnte. Ich bleibe jedoch bei der feineren Differenzierung Rampillons, da diese meines Erachtens für den Unterricht praktikabler ist. Die letzten beiden halte ich trotz der Tatsache, dass sie auch

Teilkompetenzen der vorangegangenen vier Sprachfertigkeiten sind, für wichtig. Rampillons Unterscheidung zwischen Lerntechniken, die den Lernprozess steuern und solchen, die ihn vorbereiten übernehme ich jedoch nicht, da ich sie erstens für unscharf halte, und es hier zweitens einen besseren Ansatz gibt, nämlich den von O'Malley/ Chamot.

Die Gruppe der *(A1) kognitiven Strategien* soll die erste Zeile in meiner Klassifikation bilden. Wie schon an anderer Stelle bemerkt halte ich Oxfords Differenzierung einer eigenen Gruppe von ‚Gedächtnisstrategien‘ für übernehmenswert, zumal O'Malley/ Chamot (1990) und auch Chamot/ O'Malley (1994) solche Strategien in keiner ihrer Gruppen vorsehen. Diese übernehme ich also als für die einzelnen Lernbereiche differenzierte Zeile *(A2) Gedächtnisstrategien*. Die dritte Zeile wird gebildet durch *(B) metakognitive Strategien*. Auch wenn die Differenzierung zwischen kognitiven und metakognitiven, ähnlich wie schon andere zuvor besprochene, nicht völlig eindeutig durchgehalten werden kann, bietet sie doch ein wichtiges und richtiges Kriterium. Ich werde daher die Abgrenzung schärfer und deutlicher vornehmen als O'Malley/ Chamot und die überwiegende Zahl der Autoren dies tun: metakognitiv verstehe ich eher im Sinne von metastrategisch, d.h. metakognitive Strategien sind schwerpunktmäßig solche Strategien, die das eigene strategische Verhalten reflektieren und ggf. modifizieren (mehr dazu in den einzelnen Lernbereichen, wenn konkrete Strategiebeispiele besprochen werden – Kap. 2.9). Aufgrund der von Chamot/ O'Malley (1994) selbst festgestellten geringen Spezifität der metakognitiven Strategien (s.o.) verzichte ich, anders als Oxford (1990), auf eine Binnendifferenzierung zwischen einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen. Die *(C1) affektiven* und *(C2) sozialen* Strategien ordne ich auch auf der zweiten Achse ein, und zwar auch hier mit einer für alle Lernbereiche durchgehenden Zeile, da eine Differenzierung affektiver bzw. sozialer Strategien für einzelne Lernbereiche ebenfalls kaum möglich und sinnvoll ist.

Die von den kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung abgeleiteten Strategien nach Weinstein/ Mayer, Pintrich/ Garcia und Geisler-Brenstein/ Schmeck bilden Untergruppen in der bis hierher aufgestellten Taxonomie; einige decken sich aber mit den schon berücksichtigten Bereichen, insbesondere denen von O'Malley/ Chamot. Daher fallen sie nur scheinbar weg. Ergänzend einfügen möchte ich jedoch besonders die von Pintrich/ Garcia (1994)

genannten 'Regulationsstrategien', die sich sehr gut in die Gruppe der metakognitiven Strategien nach O'Malley/ Chamot (1990) einpassen.

Die 'Approaches to Learning' Ansätze zeigen alle in etwa die gleiche Struktur auf, nämlich eine Unterscheidung bezüglich der Verarbeitungstiefe: *holistisch-tiefenorientiert* vs. *atomistisch-oberflächlich*. Metz/ Schuster (1998) bewerten diese Unterscheidung folgendermaßen: „Je tiefer eine Information verarbeitet wird, umso leichter wird sie gelernt und umso länger wird sie behalten“ (158), d.h. holistisch-tiefenorientierte Lernstrategien sind eindeutig zu bevorzugen. Trotzdem gibt es einige Anwendungen, bei denen eine oberflächliche Lernstrategie angezeigt ist, entweder, weil der Lernstoff eine tiefenorientierte Vorgehensweise nicht zulässt oder weil sie dem Lerner in diesem Zusammenhang einfach nicht liegt. In meiner Klassifikation werde ich also die abgekürzte Unterscheidung (*FLACH*) bzw. (*TIEF*) verwenden, wobei in der Regel die Strategien mit dem Merkmal (tief) zu bevorzugen, eindeutige Zuordnungen aber schwierig sind. Daher kann die Unterscheidung eigentlich nur in eher flach bzw. eher tief erfolgen.

Cohens Differenzierung zwischen (*L*) *Lern-* und (*G*) *Gebrauchsstrategien* unterteilt zusätzlich die den einzelnen Fertigkeitsbereichen zugeordneten Gruppen. Ich werde dies bei der detaillierten Auflistung von Strategien für die einzelnen Bereiche (in Kap 2.9) durch ein nachgestelltes (L) bzw. (G) kenntlich machen, sofern eine eindeutige Zuordnung machbar ist.

Des Weiteren finden die 'vier Aufgaben für den Lerner' nach Klein in den einzelnen Feldern der Tabelle Berücksichtigung. Dies sind: *Analysestrategien*, *Synthesestrategien*, *Einbettungsstrategien* und *Vergleichsstrategien*. Hier ist die Zuordnung zu einzelnen Lernbereichen recht eindeutig: Analysestrategien eignen sich für das Hör- und Leseverstehen, Synthesestrategien für das Sprechen und Schreiben (auch für Wortschatz und Grammatik), Einbettungsstrategien wiederum für das Sprechen und Schreiben und Vergleichsstrategien für den Bereich der metakognitiven Strategien, der alle Lernbereiche umspannt. Diese werde ich ebenfalls durch die nachgestellten Kürzel ANA, SYN, EIN, VGL identifizieren, soweit Zuordnungen möglich und sinnvoll sind. Bei den metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien kommen die Kürzel allerdings nicht zum Einsatz, da sie hier aufgrund des fehlenden direkten Bezugs zur Sprache nicht sinnvoll sind.

Insgesamt ergibt sich nun folgende Gesamttaxonomie, wie ich sie in Tabelle 1 zusammenfassend darstelle. In der letzten Zeile sehe ich Raum für soziale und affektive Strategien vor, bei denen ich davon ausgehe, dass sie nicht eindeutig einzelnen Lernbereichen zuzuordnen sind. Aus Platzgründen muss die Detaildarstellung der einzelnen Strategiegruppen aus der Tabelle ausgelagert werden und findet sich daher in Kapitel 2.9 ‘Lernstrategien und Lernbereiche’.

Die übergeordnete Struktur meiner Taxonomie ergibt sich also aus dem Versuch, das Modell von O’Malley/ Chamot, also die Differenzierung von kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien, mit dem Rampillons, also der Differenzierung nach „sprachlichen Teilkompetenzen“(1991: 6), zu kombinieren, ohne jedoch die anderen oben genannten Abgrenzungskriterien wegfallen zu lassen.

Nach der Tabelle auf der nächsten Seite folgt eine umfangreiche Beschreibung und Diskussion der einzelnen Strategien, die kurz zusammengefasst noch einmal im Anhang in tabellarischer Form zu finden sind. In der folgenden Tabelle steht in jedem Feld das Unterkapitel bezeichnet, in dem die Strategien beschrieben bzw. in übersichtlicher Form im Anhang aufgelistet sind.

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	siehe Kapitel 2.9.1 und Anhang 6.1	siehe Kapitel 2.9.2 und Anhang 6.2	siehe Kapitel 2.9.3 und Anhang 6.3	siehe Kapitel 2.9.4 und Anhang 6.4	siehe Kapitel 2.9.5 und Anhang 6.5	siehe Kapitel 2.9.6 und Anhang 6.6
(B) Metakognitive Strategien	Planung siehe Kapitel 2.10 und Anhang 6.7					
	Monitoring siehe Kapitel 2.10 und Anhang 6.7					
	(Evaluation)/ Regulation siehe Kapitel 2.10 und Anhang 6.7					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	siehe Kapitel 2.11 und Anhang 6.8/6.9					

2.9 LERNSTRATEGIEN UND LERNBEREICHE

In diesem Kapitel werde ich, anknüpfend an meinen vorausgegangenen Versuch einer tabellarischen Gesamtklassifikation von Lernstrategien, die einzelnen Rubriken füllen. Dabei werde ich hier die einzelnen Spalten der ersten und zweiten Zeile füllen, d.h. (A1) kognitive Strategien und (A2) Gedächtnisstrategien für die einzelnen Lernbereiche aufzeigen.

Der Ausgangspunkt für die Betrachtung der Strategien für den jeweiligen Lernbereich ist immer seine spezifische Problematik für den Lerner. Das bedeutet, dass ich diese jeweils anfangs kurz darstellen werde.

In der anschließenden Beschreibung von Lernstrategien zu den Lernbereichen werde ich mich schwerpunktmäßig auf die Ausführungen Rampillons (1985) beziehen, da sie die einzige ist, die in ausführlicher Form eine solche, didaktisch brauchbare Präzisierung der ansonsten sehr theoretischen Strategiekonzepte versucht hat. Als weitere Quelle bietet sich Oxford (1990) an, die zwar noch weitaus ausführlichere Listen aufweist, aber genau anders herum arbeitet. Sie geht von kognitiven Prozessen aus und ordnet diesen Strategien in den einzelnen Lernbereichen zu, während Rampillon (1985) von den Lernbereichen ausgeht und dafür Strategien aufzeigt. Rampillons Ansatz erweist sich daher für den Unterricht als praxisgerechter.

2.9.1 HÖREN

2.9.1.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Am Hören, wie auch am Lesen, sind zwei gegenläufige mentale Prozesse beteiligt, die Huneke/ Steinig als „aufsteigende“ vs. „absteigende“ (oder „datengeleitete“ vs. „konzeptgeleitete“) Verarbeitung von Information“ (1997: 96) bezeichnen [im Englischen spricht man hier von „bottom-up“ bzw. „top-down-processing“]. Damit ist gemeint, dass einerseits ein akustischer Datenstrom über das Ohr das Gehirn erreicht, und andererseits das Gehirn in absteigender Richtung diesen Datenstrom interpretiert, kategorisiert und mit unterschiedlichen Arten von Vor- und Weltwissen vernetzt. Da bei Fremdsprachenlernern das Wissen über den Datenstrom, also die Sprache, naturgemäß anfangs wenig entwickelt ist, muss die absteigende Informationsverarbeitung hier einiges kompensieren, um Einzelheiten, die nicht wirklich verstanden wurden, zu erschließen bzw. vorherzusagen. Dabei stützt der Lerner sich auf Wissensbestände, wie sie in Kapitel 2.7 „Vier Aufgaben für den Lerner“ für das Analyseproblem beschrieben

wurden. Für das Hören im Speziellen identifizieren Huneke/ Steinig (1997) folgende Besonderheiten:

1. Das *Medium*: Der Lerner muss „über das phonologische Inventar der Zielsprache [...] verfügen“ und dieses zusätzlich „hinter den Zufälligkeiten der jeweiligen konkreten phonetischen Realisierung“(99) identifizieren können.

2. *Zeit*: „Der Zeitfaktor macht einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Lesen und dem Hören aus“(ebenda). Da der Zuhörende gegenüber dem Lesenden den Nachteil hat, nicht beliebig zurückspringen und Unverstandenes erneut angehen zu können, steht er unter einem gewissen Stress. Huneke/ Steinig nennen dies richtig „eine eher ungünstige Ausgangssituation“(1997: 99), die mit der Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses von „7 +/- 2 Informationseinheiten“(ebenda) zusammenhängt.

3. *Varietäten* der unterschiedlichsten Arten erschweren den akustischen Verstehensprozess zusätzlich. Dazu gehören Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen und andere registerspezifische Besonderheiten bis hin zu Ideolekten. Außerdem unterscheidet sich die gesprochene Sprache häufig von der geschriebenen, wie sie im Lehrbuch auftaucht.

4. Schließlich ist die *Situation* von Bedeutung. In direkter Kommunikation, bei der sich die Gesprächspartner sehen, und beim Fernsehen kann der Lerner sich zusätzlich zum reinen akustischen Datenstrom auf paralinguistische Faktoren stützen, die ihm das Verstehen erleichtern (Deixis, Gestik, Mimik etc.). Am Telefon oder bei reinen Hörtexten bzw. dem Radio fallen diese Hilfen jedoch weg. Zu diesem Punkt gehört auch der Bereich der Störgeräusche, die gerade in einer Fremdsprache leicht zu einem Scheitern im Verstehensprozess führen können, da noch nicht ausreichend gut antizipiert werden kann (s.u.).

Rösler (1994) weist bei dieser Fertigkeit ferner auf „die Unterscheidung von Lauten“(117), auch Diskriminationshören genannt, und „verstehendem Hören hin“(ebenda). Beim verstehenden Hören müsse außerdem „zwischen spontan gesprochener, vorbereitet gesprochener und nicht spontan gesprochener Sprache“(ebenda) unterschieden werden. Wichtig ist es zu sehen, dass die Grenzen zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit verschwimmen, wenn „Texte, die akustisch realisiert werden, de facto aber geschriebene Texte sind“(ebenda). Beispiele sind hier Vorlesungen, Predigten und vorbereitete Reden allgemein.

Diese Probleme gilt es auch im Rahmen der Lernstrategien zu berücksichtigen, d.h. es müssen solche Strategien identifiziert werden, die genau in diesen Bereichen Hilfe versprechen.

2.9.1.2 HÖR-STRATEGIEN

Rampillon (1985) differenziert zwei übergeordnete Gruppen von Hörstrategien, nämlich solche, die dem „Erschließen der Bedeutung des Hörtextes“(76) dienen und solche, die zum „Entlasten des Gedächtnisses“(79) eingesetzt werden.

Zu den Erschließungsstrategien gehören weitestgehend jene, die bei den Wortschatzstrategien unter gleichem Namen behandelt werden. Auf jene wird daher hier nicht weiter eingegangen, da sie stärker an den Wortschatz gebunden sind. Rampillon nennt jedoch darüber hinaus das „Achten auf Sprechersignale“(76) oder auch „Given-New Strategy“(76), die sich auf die schon von Klein (1993) angesprochene Thema-Rhema Struktur von Sätzen bezieht. Diese Strategie ermöglicht es dem Hörer, in dem ihn erreichenden Datenstrom beispielsweise den Hauptsatz zu identifizieren. Dies kann er unter anderem, indem er feststellt, dass typische Konjunktionen des Nebensatzes fehlen. Diese Wörter kann der Schüler lernen, „als Signal zu verstehen“(Rampillon 1985: 76). Wichtig ist es noch im Rahmen der Erschließungsstrategien zu sehen, dass Oxford (1990) diese Gruppe, die sie „Compensation strategies“(47) nennt, von den kognitiven und den Gedächtnisstrategien absetzt. Meines Erachtens aber sind Erschließungsstrategien in höchstem Maße kognitiv, setzten sie doch wie kaum eine andere Gruppe intelligentes Raten voraus. Oxford spricht sogar auch von „Guessing intelligently“(1990: 47). Die Kompensationsstrategien unterteilen sich bei Oxford (1990) in rezeptive (eben Erschließungsstrategien) für die Bereiche Hören, Lesen und Wortschatz und produktive für die Bereiche Sprechen, Schreiben und auch Wortschatz. Produktive Kompensationsstrategien finden sich somit in dieser Arbeit bei den genannten Fertigkeitsbereichen, jedoch unter dem Namen ‚Paraphrasierungsstrategien‘, den ich für präziser halte.

Darüber hinaus bezieht sich Rampillon, wie gesagt, auf die Thema-Rhema Struktur in Sätzen (ohne diesen Begriff zu gebrauchen): Danach könne der Lerner erwarten, dass die neue bzw. alte Information in einem Satz speziell markiert werde. Wie dies geschieht, führt Rampillon nicht weiter aus, in der Regel jedoch steht in einem Satz zunächst die bekannte Information (Thema), die dann von der neuen (Rhema) ergänzt oder spezifiziert wird. Es ist jedoch auch möglich, die umgekehrte Reihenfolge zu gebrauchen, um etwas hervorzuheben. Durch die Komplexität dieser hier nur

angedeuteten Zusammenhänge wird klar, dass diese Strategie sich allenfalls für ältere Lerner mit gutem Reflexionsvermögen und ohnehin gutem Sprachverständnis eignet. Bei Kindern dürfte die eingesetzte Zeit, um diese Strategie zu verstehen und zu erlernen, in keinem Verhältnis zu den erzielten Ergebnissen stehen.

Eine weitere Erschließungsstrategie nach Rampillon (1985) ist das „sequentielle Kombinieren von Wortpaaren; Assoziieren von Wörtern“ (77), das weitaus geringere kognitive Anforderungen an den Lerner stellt und daher meines Erachtens auch für sehr junge Schüler geeignet ist. Die Grundlage dieser Strategie liegt in der Häufigkeit bestimmter Kollokationen, also Wörtern, die das Folgen eines spezifischen anderen Wortes wahrscheinlich machen. Rampillon nennt für das Englische unter anderem die Kollokation „to shake – hands“ (77); im Deutschen bieten sich ganz ähnliche Gruppierungen an (fällen – einen Baum; gesund und munter etc.). Der Kontext bietet dem Hörer dabei Hilfen an, wenn es darum geht, aus einer Reihe möglicher Kollokationen mittels Assoziation die richtige auszuwählen (Hände schütteln vs. Den Kopf schütteln etc.).

Der zweiten übergeordneten Gruppe von Hörstrategien, denen zur Entlastung des Gedächtnisses, ordnet Rampillon drei Strategietypen zu.

Der erste davon ist die Suche nach sogenannten „Advance Organizers“ (1985: 79), d.h. der Versuch, durch gezielte, schon vor dem ersten Hören an den Text gerichtete Fragen (wie etwa WER? WO? WANN? WAS? etc.) die naturgemäß begrenzte Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte, wesentliche Aspekte zu fokussieren. Blombach (1991) schlägt dazu vor, die Schüler sich nur auf eine oder höchstens zwei dieser Fragen konzentrieren zu lassen. In der Klasse wäre es dann auch gut möglich, die Fragen an unterschiedliche Gruppen zu verteilen und die Antworten anschließend zu sammeln, so dass allen Schülern alle Antworten vorliegen. Wenn man darüber hinaus bei mehrmaligem Hören des Textes mit immer spezifischer werdenden Fragestellungen an den Text herangeht, kann man sich Schritt für Schritt dem (nahezu) vollständigen Verstehen annähern. Blombach (1991) unterteilt die Gruppe der Advance-Organizer Strategien in drei Untergruppen. Mit „Vorüberlegungen zum Text“ (20) können die Schüler anhand des Titels oder auch des ersten Satzes des Hörtextes versuchen, Inhaltliches zu antizipieren und sind so eher in der Lage, diese Gedanken dann beim Hören wiederzufinden. Die „Cluster-Technik“ bzw. das „Assoziogramm“ (20) bezeichnet ein Brainstormingverfahren und stellt eine alternative Form der Antizipation

des Inhaltes dar, bei der die Schüler lediglich einzelne Begriffe zum genannten Thema des Textes in übersichtlicherer Form aufschreiben.

Der zweite Strategietyp in diesem Zusammenhang besteht im „Segmentieren von Wortgruppen [...] in meaningful chunks“(Rampillon 1985: 80). Diese Strategie stützt sich auf die Erkenntnis, dass das Kurzzeitgedächtnis in der Lage ist, etwa sieben Informationseinheiten zu speichern. Dies können bezogen auf Sprache einzelne Wörter aber auch Sinneinheiten sein. Und genau da greift diese Strategie: Der Lerner geht über die Wortebene hinaus und unterteilt den Satz in Sinneinheiten, wobei er unbekannte Wörter und Funktionswörter zunächst ausblenden kann und die Kernaussage durch die wichtigsten bedeutungstragenden Wörter und Sinneinheiten verstehen und behalten kann. Diese Strategie verfolgt nach Rampillon das Ziel, „ein verändertes Hörverhalten beim Schüler“ zu evozieren, bei dem er „nicht mehr an Einzelwörtern hängen bleiben und auch nicht erschrecken [soll], wenn ein ihm unbekanntes Wort auftaucht“ (1985: 80). Ellis/ Sinclair (1989) ergänzen dazu noch, dass es erfolgversprechend ist, auf betonte Wörter besonders zu achten, da diese die Hauptaussagen tragen, ein Hinweis, der nicht nur für das von ihnen behandelte Fach Englisch von Bedeutung ist. Meines Erachtens ist auch dies eine Strategie, die durchaus schon mit jungen Lernern geübt werden kann, da sie vom Prinzip her nicht zu kompliziert ist.

Die letzte gedächtnisentlastende Hörstrategie, die Rampillon aufzeigt, ist das „Notieren von Textaussagen (note-taking-practice)“(1985: 80). Diese hat unterschiedliche Realisationsformen. Entweder der Lerner schreibt zunächst die Begriffe aus dem Hörtext auf, die er verstanden hat, um dann ausgehend von diesen Verstehensinseln die nichtverstandenen Teile zu erschließen oder bei einem erneuten Hören zu identifizieren. Oder der Schüler „notiert die Hauptaussagen des Textes“(1985: 81); Ellis/ Sinclair sprechen hier von „listening for gist“(1989: 99). Die erste Möglichkeit halte ich für sehr sinnvoll, praktikabel und motivierend, da zunächst auf das Verstandene Bezug genommen wird. Die zweite Möglichkeit relativiert Rampillon schon selbst, indem sie feststellt, dass es fraglich sei, ob „Schüler überhaupt fähig sind, diese [Hauptaussage] zu erkennen“ (81). Daher schlägt sie, vor diese Strategie zunächst beim Lese- und erst später beim Hörverstehen zu üben. Meiner Meinung nach ‚zäumt‘ diese Strategie ‚das Pferd von hinten auf‘, da ein Identifizieren der Hauptaussagen schon weit über ein erstes Hörverstehen hinausgeht und möglicherweise schon Interpretation mit einbezieht. Daher halte ich sie für wenig hilfreich. Besser dagegen ist Rampillons dritte Möglichkeit in diesem Zusammenhang: die Konzentration auf und das

Herausschreiben einer bestimmten Aussage des Textes zu einem Aspekt, der vorher genannt werden muss. So könnte man dem Schüler beispielsweise sagen, er solle nach Aussagen im Text suchen, die sich auf Möglichkeiten der Reduzierung der Arbeitslosigkeit in Deutschland beziehen. Dadurch kann er andere Bereiche des Textes zunächst weitgehend ignorieren und somit seine Konzentration und seine Gedächtnisleistung fokussieren. Ellis/ Sinclair nennen diese Strategie „selecting and rejecting“ und geben folgende Situation aus dem Alltag als Beispiel „listening to a station announcement to find out which platform your train leaves from“ (1989: 99). Beim Lesen spricht man hier analog vom ‘scanning’.

Chamot/ O’Malley (1994) ordnen die drei aufgezeigten Strategien den metakognitiven (Planungs-) Strategien zu, eine Einschätzung, die ich nicht teile, da es sich nicht um das Reflektieren des Strategiegebrauchs, sondern um ein strategisches Herangehen an sprachliches Material handelt.

Eine weitere Strategie bei Ellis/ Sinclair (1989) bezieht sich nicht rein auf das Hören, sondern ist schon eher eine Kommunikationsstrategie mit Schwerpunkt Rezeption: Sie nennen die Möglichkeit gezielter Rückfragen und Bitten um langsames Sprechtempo, sowie der Wiederholung des Gehörten durch den Rezipienten, um sicherzustellen, dass das Wichtigste verstanden wurde. Dieses Vorgehen eignet sich natürlich nur für eine echte face-to-face Kommunikation, nicht aber für reine Hörverstehensübungen im Unterricht. Ich ordne diese auch den sozialen Strategien zu.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass O’Malley/ Chamot/ Küpper (1989) festgestellt haben, dass erfolgreichere Lerner im Bereich des Hörverstehens eher top-down Prozesse angewendet haben als bottom-up. Diese Erkenntnis ist in den oben vorgeschlagenen Strategien insofern berücksichtigt, als sie sich überwiegend als top-down Verfahren charakterisieren lassen. Der Fokus liegt jeweils auf größeren Sinneinheiten und Berücksichtigung des Kontextes und nicht auf der Analyse jedes einzelnen Wortes.

2.9.2 SPRECHEN

2.9.2.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Grundsätzlich verhält sich das Sprechen zum Schreiben so wie das Hören zum Lesen: Der entscheidende Unterschied ist meines Erachtens die mangelnde Zeit in den beiden mündlichen Fertigkeiten, die für den Lerner insofern problematisch ist, als er sich noch

nicht auf die weitgehend automatisierten Verarbeitungs- und Produktionsroutinen verlassen kann, auf die der Muttersprachler stets zurückgreift.

Huneke/ Steinig sehen daher das Sprechen, insbesondere in der Fremdsprache, als auf „zwei ‘knappe Ressourcen’“ (1997: 109) gestützt, von der „die eine eher kognitiver Art, die andere eher affektiver Natur“ (ebenda) ist: Aufmerksamkeit bzw. Konzentration *und* Mut, nämlich den, „sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen“ (ebenda).

1. *Kognitive Aspekte:* Bei aller psycholinguistischer Forschungsdichte ist der Prozess des Sprechens immer noch ein recht unerklärtes Phänomen, dem auch unterschiedlichste Erklärungsmodelle noch nicht vollständig beigegeben sind. Da ich hier nicht im Detail auf alle diese Modelle eingehen kann, sollen hier nur einige Hinweise genügen:

Wichtig ist, dass zumindest über eine Eigenschaft der Sprachproduktion relative Einigkeit besteht: ihre Modularität. Damit ist gemeint, dass der Weg von einer vagen Äußerungsintention bis hin zur fertig artikulierten Äußerung nicht einfach ein linearer Prozess, sondern vielmehr ein Zusammenspiel einzelner Subkomponenten ist. Diese Erkenntnis leiten Psycholinguisten einerseits aus dem Umstand ab, dass bei Aphasikern unterschiedliche Bereiche gestört sein können (Broca- vs. Wernicke-Aphasie), und andererseits aus den unterschiedlichen Typen von ‘Versprechern’.

Diese Modularität wird beispielsweise von Herrmann/ Grabowski (1994) in einem Produktionsmodell beschrieben, das ich im Folgenden stark gerafft darstellen werde. Dort wird zwischen drei zentralen Bereichen unterschieden:

- *Zentrale Kontrolle:* Bildung der Sprechintention, Linearisierung, Ergebnis noch nicht sprachspezifisch (→Protoinput); Überwachung der anderen beiden Bereiche
- *Hilfssysteme:* Weiterverarbeitung des Protoinput, sprachabhängige Detailplanung, Ausnutzung grammatischer Strukturen (→Enkodierinput)
- *Enkodiermechanismus:* Enkodierinput wird in organisierte, harmonisierte Form mit Intonation und Betonung gebracht (→Artikulation).

Die drei Bereiche sind bezüglich ihres Aufmerksamkeitsbedarfs hierarchisch geordnet, d.h. die Zentrale Kontrolle bedarf starker Aufmerksamkeit, der Enkodiermechanismus arbeitet weitgehend automatisiert. Beim L2-Lerner jedoch läuft gerade der sprachspezifische Teil (Hilfssysteme und Enkodiermechanismus) nur wenig automatisiert ab, die zentrale Steuerung kann also nur weniger Aufmerksamkeit

erhalten, was zu Problemen führt. Möglichkeiten der Entlastung bieten hier die sogenannte *Schema-Steuerung* (wie man begrüßt, Tee anbietet etc.) oder *Reiz-Steuerung* (Reiz-Reaktions-Schema). *Ad-hoc-Steuerung* benötigt dagegen große Aufmerksamkeit.

Fremdsprachenlerner sollten nach Herrmann/ Grabowski (1994) drei Steuerungsmodi erwerben, nämlich *Wie-Schemata*, *Reiz-Reaktions-Schemata* und *Strategien der Zeitgewinnung* ('also', 'tja', 'wissen Sie').

2. *Affektive Aspekte*: Da Sprechen immer zu einem gewissen Grad eine Selbstdarstellung bedeutet und Fremdsprachenlerner sich ganz besonders der Risiken bewusst sind, mit einer Sprechhandlung scheitern zu können, „erfordert Sprechen Mut“ (Huneke/ Steinig 1997: 113). Der Lerner braucht eine positive Einstellung zu gewissen Wagnissen und zu seiner eigenen Fähigkeit. Affektive Strategien sind also besonders in diesem Fertigkeitsbereich angezeigt. Der andere Weg ist der, sich auf das zurückzuziehen, was man sicher beherrscht und allen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen: Vermeidungsstrategien. Diese sind jedoch „lernhindernd“ (ebenda). Klein (1993) spricht hier von „Kommunikationsaufgabe“ (29) im Gegensatz zu der „Lernaufgabe“ (ebenda) und meint damit das Gleiche. Dennoch sind Vermeidungsstrategien meines Erachtens sehr wichtig, wenn es darum geht, in einer Kommunikationssituation nicht zu scheitern. Zumal man differenzieren muss zwischen solchen, die eine völlige Aufgabe der Kommunikationsintention bedeuten, und solchen, die im Gegenteil dazu dienen, die Kommunikation aufrecht zu erhalten.

Im Fremdsprachenunterricht im Speziellen gibt es nach Rampillon (1985) für den Lerner drei Stufen bzw. Arten der mündlichen Äußerung, die durch steigende Anforderung geprägt sind: „Reproduktion – Rekonstruktion – Konstruktion“ (97). Sie greift dabei zurück auf die Unterscheidung Rohrsers (1978) bzw. die von Rivers (1978), die vierstufig zwischen Identifikation – Imitation – Gelenkter nicht-imitativer Produktion – Autonomer Produktion unterscheidet. In dem vierstufigen Schema ist mit dem Punkt ‚Identifikation‘ zusätzlich noch ein rezeptiver Aspekt enthalten, den ich hier, darin Rampillon (1985) folgend, aussparen werde, da er nicht originär zum Sprechen, sondern eher zur Kommunikation allgemein gehört.

2.9.2.2 SPRECH-STRATEGIEN

Aufbauend auf den drei erwähnten Stufen Rohrsers (1978), differenziert auch Rampillon in ihren Ausführungen zu den Sprechstrategien zwischen solchen, die der Reproduktion, solchen, die der Rekonstruktion und solchen, die der Konstruktion dienen. In der „Reproduktion geht es darum, eine gehörte oder gelesene Information fast wörtlich

wiederzugeben“(Rampillon 1985: 98). Auf der Ebene der Rekonstruktion geht es mehr um den „Inhalt eines Textes“(ebenda), wobei der „Schüler freier in der Wahl des Ausdrucks ist“(ebenda). Auf dem höchsten Level, dem der Konstruktion, „schöpft [der Schüler] in Inhalt und sprachlicher Form frei aus vorhandenen Kompetenzen“(ebenda).

An dieser Stelle kommen wir noch einmal zu einer entscheidenden Aussage in Rampillons Ausführungen, der ich hier prinzipiell widersprechen muss. Sie schreibt:

Das Sprechen auf dieser Stufe ist die freie, selbständige Anwendung, kein Spracherwerb; „Lern“-techniken sind nicht mehr notwendig. (1985: 98)

Dies bezieht sich wieder auf ihren engen Begriff von Lernstrategien, auf den ich oben (2.2 Einige Definitionen des Begriffs ‚Lernstrategien‘) schon hingewiesen habe. Meines Erachtens sind auf dieser Ebene der Sprachbeherrschung Lernstrategien immer noch sehr bedeutsam, sie haben lediglich eine andere Qualität. Rampillons Ansicht macht es also dringend nötig, ihre Ausführungen zu den Sprechstrategien durch Erkenntnisse aus dem Bereich der Kommunikationsstrategien zu ergänzen.

Die erste Ebene, die Reproduktion, verlangt vom Lerner zweierlei, Gedächtnisleistung und Auswendiglernen. Auch halte ich in diesem Zusammenhang Auswendiglernen bestimmter Muster und Schemata für hilfreich und wichtig, wie auch Herrmann/ Grabowski (1994). Nach Ansicht Rampillons bieten sich dazu besonders Gedichte und Lieder an, da diese aufgrund ihrer rhythmischen und gereimten Struktur mnemotechnisch besonders günstig sind. Aber auch Kollokationen und andere Verbindungen von Wörtern müssen „eingedrillt werden“(1985: 99). Dazu bietet sie folgende Strategien an: „Die Read-and-look-up-Methode“(1985: 100), mit der man sich Texte einprägen kann. Dazu segmentiert man einen Text in Sinneinheiten wie schon beim Hörverstehen. Dann werden diese Einheiten nacheinander durch kurzes Hinsehen und anschließendes auswendiges Wiederholen ins Gedächtnis aufgenommen. Meines Erachtens bietet es sich zusätzlich an, immer zunächst jede Sinneinheit für sich und dann anschließend diese zusammen mit den vorausgegangenen aufzusagen. So nähert man sich Stück für Stück an die Beherrschung des ganzen Textes an und wiederholt nebenbei immer wieder das schon Gelernte. Nach Ansicht Rampillons werden insbesondere „visuelle Lerner durch diese Methode angesprochen“(1985: 100). Alternativ schlägt Rampillon die sogenannte „backward buildup technique“(1985: 101) vor, bei der ein Satz ebenfalls in Sinneinheiten unterteilt und dann vom Ende her auswendiggelernt wird, wobei der Unterschied zur Read-and-look-up-Strategie fast nicht auszumachen ist. Sehr ähnlich ist auch die Strategie „Stiller Monolog“(ebenda),

bei der ein gelernter Text immer wieder im Geiste aufgesagt wird. Durch „Lautes Vor-sich-hin-Sprechen“ (Rampillon 1985: 102) kann das Klangbild besser gefestigt werden und akustische Lernertypen erzielen bessere Lernergebnisse durch mehrkanaliges Lernen.

Für eine stärker akustische Ausrichtung eignet sich die Strategie „Nachsprechen/Vorsprechen“ (ebenda), bei der der Text nicht von einer gelesenen sondern einer gehörten Vorlage auswendig gelernt wird. Dabei kann entweder ein Mitschüler den Text vorlesen oder man benutzt ein Tonband. Auch hier bietet sich wieder das Segmentieren in Sinneinheiten an. Ist der Text dann vollständig gelernt, kann das Spiel umgedreht werden: der Nachsprecher wird zum Vorsprecher, d.h. er sagt den Text auswendig auf und kann sich selbst anhand des anschließend erneut vom Band abgespielten oder vom Partner vorgelesenen Textes kontrollieren. Dieser Strategie sehr ähnlich ist das „Mitsprechen“ (ebenda), bei der ein zuvor schon gelernter Text durch Wiederholung weiter gefestigt werden kann, indem ein Schüler einen gehörten Text synchron mitspricht.

„Die Lokalisierungsmethode besteht darin, die räumliche Anordnung von Elementen des Lernmaterials als Gedächtnisstütze zu benutzen.“ (Rampillon 1985: 103), d.h. Lernstoff, der übersichtlich und strukturiert auf einem ‚Merkzettel‘ notiert ist, wird in der Regel besser behalten als ein Fließtext. Eben gerade die Position auf dem Blatt wird häufig unbewusst mitgelernt, man erinnert sich daran, dass eine abgefragte Information an einer bestimmten Stelle auf dem Blatt stand. Meines Erachtens eignet sich diese Strategie aber nicht unbedingt zum Auswendiglernen von Texten sondern eher um sich Redemittel einzuprägen.

Auf der Ebene der Rekonstruktion geht es nicht mehr darum, einen Text vollständig auswendig zu lernen, sondern „darum, sich besonders das Wesentliche eines Textes einzuprägen.“ (Rampillon 1985: 104). War zuvor Verständnis des zu lernenden Textes hilfreich, so ist dieses jetzt unabdingbar, um zu entscheiden, welches die Kernaussagen sind. Es geht hier um ein selektives Einprägen, bei dem das Unwichtige ignoriert werden soll, um die Lernmenge zu minimieren. Rampillon weist jedoch darauf hin, dass es frühestens von 13jährigen erwartet werden könne, einen Text selektiv zu verarbeiten.

Zur selektiven Verarbeitung schlägt Rampillon (1985) verschiedene Strategien vor, die schon beim Lesen zur Sprache gekommen sind: „Visualisieren“ (104), also das Markieren eines Textes, bildet die Basis der Selektion. Die selektierten Textteile können

dann mit den für die Reproduktion vorgeschlagenen Strategien gelernt werden. Aber auch Lesestrategien, wie die Note-Taking Practice, das antizipierende Lesen sowie das schon erwähnte Visualisieren, sind hier brauchbar.

Die dritte von Rampillon differenzierte Ebene ist die der Konstruktion, bei der der Lerner vor allem eines muss: seine „Gedanken strukturieren können“ (Rampillon 1985: 105). Aufgrund der schon erwähnten engen Auffassung Rampillons bezüglich des Begriffes ‚Lernstrategien‘ kommt sie erneut zu einer Aussage wie der folgenden: „Dazu können Lerntechniken nur noch wenige Beiträge liefern“ (1985: 105).

Sie beschränkt sich daher auf das kurze Anreißen solcher Begriffe wie „Outlining (Gliederungstechniken)“, „Note-Making Practice“ und der „Umschreibungstechniken“. Bei den ersten beiden geht es darum, sich vor einer mündlichen Äußerung Notizen zu machen, die das Sprechen erleichtern, da sie es tendenziell zum Ablesen umwandeln. Dies kann jedoch meines Erachtens kein ausreichendes Vorgehen sein, da die Schüler gerade für die authentische Kommunikation auch außerhalb des Klassenzimmers Mittel an die Hand bekommen müssen, die ihnen ein spontanes Sprechen erlauben bzw. erleichtern. Wenn es aber auch erklärtes Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts sein soll, dass Schüler von Anfang an in der Fremdsprache kommunizieren, dann ist es meines Erachtens unerlässlich, Kommunikationsstrategien zu vermitteln. Ferner sind diese dann auch mit unter den Begriff Lernstrategien zu fassen, da gerade dieses frühe Kommunizieren einen entscheidenden Beitrag für das weitere Fortkommen in der Fremdsprache leistet.

Eine frühe, aber immer noch brauchbare Taxonomie von Kommunikationsstrategien ist die von Tarone (1977: 197), in der sie folgendermaßen differenziert:

- 1 Avoidance
 - a Topic avoidance
 - b Message avoidance
- 2 Paraphrase
 - a Approximation
 - b Word coinage
 - c Circumlocution
- 3 Conscious transfer [später auch ‘borrowing’]
 - a Literal translation
 - b Language switch
- 4 Appeal for assistance
- 5 Mime

Eine etwas später erschienene Taxonomie ist die von Faerch/ Kasper (1983), die deutlich allgemeiner differenziert zwischen ‚Formal reduction strategies‘, ‚Functional reduction strategies‘ und ‚Achievement strategies‘. Dabei handelt es sich bei den ersten beiden um ‚negative‘ Strategien, die mit einer Reduzierung der Aussageintention, entweder auf formalsprachlicher oder auf pragmatischer Ebene, einhergehen; bei der dritten dagegen um ‚positive‘ in dem Sinne, als es dabei nicht um eine partielle Aufgabe, sondern um eine Sicherung der Aussageintention geht. Im Wesentlichen enthält der dritte Punkt ‚Achievement‘ bei Faerch/ Kasper (1983) alle von Tarone (1977) unter den Punkten 2-5 aufgeführten Strategien und die Punkte eins und zwei bei Faerch/ Kasper stellen eine Binnendifferenzierung des ersten Punktes ‚Avoidance‘ bei Tarone dar, indem die Vermeidung bzw. Reduktion zusätzlich als auf formalsprachliche oder funktionale Aspekte der Sprache bezogen gesehen wird.

Aus diesen sehr theoretischen Überlegungen gilt es nun, einige stärker didaktisch orientierte Strategien für diese Arbeit zu entwickeln, wobei selbstverständlich diejenigen Strategien, die ich oben mit der Qualität ‚negativ‘ belegt habe, sinnvollerweise nicht in einem Strategietrainingsprogramm auftauchen sollten. Allenfalls die partielle Aufgabe der Ausdrucksintention ist eine akzeptable Strategie, bei der die Kernaussage gesichert werden kann.

Die nächste Strategiangruppe bei Tarone (1977) ist die der Paraphrase, deren erste Einzelstrategie ‚approximation‘ (Annäherung) ist. Damit ist gemeint, dass der Lerner eine Vokabel aussucht, von der er weiß, dass sie nicht hundertprozentig zutreffend ist, die aber genug semantische Merkmale mit dem korrekten Wort gemein hat, um das Verständnis zu sichern (z.B. Ball für Luftballon). Es muss den Schülern also vermittelt werden, dass sie im Falle von Schwierigkeiten bei der spontanen Wortfindung versuchen sollen, Ober- bzw. Unterbegriffe zu finden, die es dem Zuhörer ermöglichen zu folgen. Dies kann beispielsweise schriftlich geübt werden, indem man Vokabeln übersetzen lässt (von der Muttersprache in die Zielsprache), die die Schüler in dieser Spezifik nicht kennen, wohl aber Annäherungen daran.

Die zweite Paraphrasierungsstrategie ist ‚word coinage‘, das Prägen neuer Ausdrücke. Dies ist eine besonders im Deutschen recht erfolgversprechende Strategie, da hier beispielsweise mit den regelmäßigen Wortbildungsregeln gearbeitet werden kann. Auch der Bereich der Kompositabildung ist hier interessant (s.a. 2.9.6.2 Wortschatzstrategien).

‚Circumlocution‘ (Umschreibung) ist die dritte Paraphrasierungsstrategie, bei der es nicht mehr um das Ersetzen und Bilden auf der Einzelwortebene geht, sondern darum, ein Wort durch einen ganzen Satz oder den Teil eines Satzes zu ersetzen, also gleichsam eine Kurzdefinition zu finden. Dies wird im Fremdsprachenunterricht häufig sogar schon geübt, entweder durch das einsprachige Umschreiben von Begriffen in Vokabeltests oder durch die Benutzung einsprachiger Wörterbücher.

In der dritten Gruppe, dem ‚Conscious transfer‘ (später nennt Tarone dies ‚borrowing‘) gibt es zwei mögliche Vorgehensweisen: Im Falle der ‚Literal translation‘ übersetzt der Lerner eine Wendung Wort für Wort aus seiner Muttersprache, was insbesondere bei idiomatischen Ausdrücken oft problematisch ist. Beim ‚Language switch‘ macht der Sprecher es sich noch leichter, indem er in einen fremdsprachlichen Satz einfach ein Wort aus seiner Muttersprache übernimmt, ohne dieses zu übersetzen.

Den ‚Appeal for assistance‘ (Bitte um Hilfe) könnte man auch als eine soziale Lernstrategie bezeichnen, sie fällt aber hier auch eher unter die Kommunikationsstrategien. Dabei geht es darum, dass der Lerner im Austausch mit dem Adressaten, vor allem, wenn dieser Muttersprachler ist, versucht, den gesuchten Begriff zu finden. Dazu kann er beispielsweise eine der gerade beschriebenen Paraphrasierungstechniken benutzen. Wenn der Zuhörer die gleiche Muttersprache hat wie der Sprecher, z.B. im Fremdsprachenunterricht, so wird auch die Methode des ‚Language switch‘ funktionieren.

Die Strategie ‚Mime‘ umfasst alle non-verbalen Aspekte von Sprache: Mimik, Gestik, Deixis etc. Der Lerner kommuniziert hier ‚mit Händen und Füßen‘, um seine Information zu vermitteln. Naturgemäß eignen sich dafür nur einige Begriffe.

Grenfell/ Harris (1999) beschreiben einige wichtige Kommunikationsstrategien, nämlich zunächst das Paar „turn-giving strategies“ und „turn-getting strategies“(96). Dabei handelt es sich im ersten Fall um Strategien „to invite the participation from others[...] thus relieving the pressure to talk oneself“(ebenda). Es geht also darum, den Kommunikationspartner ‚am Reden zu halten‘, ihn durch kurze Einwürfe wie „Aha, interessant!“ o.ä. davon zu überzeugen, dass man ihm noch folgen kann und interessiert ist. Im zweiten Fall geht es im Gegenteil um Strategien der „topic manipulation“(ebenda), also um den Versuch, die Kontrolle über das Gespräch zu erlangen und selbst das Thema zu bestimmen. Dazu eignen sich Redewendungen wie „Wo wir gerade von ... sprechen...“ oder „Hast Du schon gehört, dass...“ etc. Diese beiden Strategien passen nicht wirklich in das System von Tarone oder Faerch/ Kasper

sondern bilden eine eigene Gruppe, die Grenfell/ Harris (1999) unter dem Begriff „keeping it going“(98) subsumieren.

Zu dieser Gruppe zählen auch Füllstrategien, d.h. solche, die dazu dienen, Lücken in der Kommunikation zu füllen, bzw. Zeit zu gewinnen, wenn man ein Wort sucht: „Ähm, also, verstehen sie“ etc.

Eine weitere, interessante Kommunikationsstrategie bei Grenfell/ Harris (1999) ist „listening carefully to the interlocuter’s language and using it for oneself“(96). Damit ist gemeint, dass der Lerner, wenn er mit einem Muttersprachler kommuniziert, dessen Sprache in seinen eigenen Äußerungen aufgreifen soll, um so einige Risiken der völlig selbstständigen Sprachproduktion zu vermeiden. Insofern könnte man diese Strategie zu den Strategien der formalen Reduktion zählen wie sie Faerch/ Kasper (1983) definieren oder zu den Vermeidungsstrategien nach Tarone (1977). Grenfell/ Harris (1999) fassen sie zwar unter die Gruppe der ‚keeping it going‘ Strategien zusammen, das halte ich aber für zu ungenau, da letztlich alle Kommunikationsstrategien dazu dienen, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Lediglich die von mir als ‚Turn-taking Strategien‘ bezeichneten und die Füllstrategien dienen meines Erachtens ausschließlich diesem Zweck.

2.9.3 LESEN

2.9.3.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Das Lesen weist einige Ähnlichkeiten mit dem Hören auf. Es ist ebenfalls eine rezeptive Tätigkeit, in der absteigende und aufsteigende Datenverarbeitung abläuft und bei der Lerner sich auch auf ihr Vorwissen beziehen können, um das Verstehen zu erleichtern. Rampillon weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „sich beim Lesen reproduktive und produktive Aufgaben an und mit dem Text anschließen und der Schüler auf verschiedene Arten aktiv wird“(1985: 85). Aber gegenüber dem Hören bietet das Lesen einige Erleichterungen: Das Medium ist nicht die gesprochene Sprache mit all ihren Unwägbarkeiten, sondern weitgehend standardisierte Schriftsprache. Dadurch fallen in der Regel varietätenspezifische Probleme weg, es sei denn, sie betreffen die Lexik. Außerdem entfällt der Zeitdruck, da der Leser sein Tempo individuell bestimmen und auch ‘zurück springen’ kann. Allerdings fallen auch paralinguistische Hilfen weg wie Gestik, Mimik u.ä. Der Kontext jedoch kann genauso genutzt werden wie beim Hören.

Huneke/ Steinig differenzieren „drei Lesearten“(1997: 98): orientierendes Lesen, selektives Lesen und detailliertes Lesen. Rösler (1994: 121) unterscheidet noch viel genauer: Zunächst differenziert er „Lautes Lesen“, „Lernlesen“ und „interessegeleitetes Lesen“. Letzteres unterteilt er in zwei Subkategorien: erstens „langsames Lesen“, das entweder intensiv dem Inhalt gewidmet oder auf ästhetische Texte bezogen sein kann, und zweitens „Informationsentnahme“, die entweder „kursorisch“ (skimming) oder „selektiv“ (scanning) ist.

In jedem Falle ist es wichtig, dass der Lerner seine Rolle als Leser als eine aktive versteht, der einen Text nicht einfach nur vollständig dekodieren muss, sondern vielmehr zunächst entscheiden kann und muss, was ihn überhaupt an dem Text so interessiert, dass es die Mühe des Dekodierens lohnt. Laut Westhoff (1987) suggeriert man dem durchschnittlichen Fremdsprachenlerner dagegen aber, „daß er als Leser dabei eigentlich keine Rolle zu spielen hat.“(21) und das Lernlesen die wichtigste Form darstellt. Diese jedoch hält er für die mit dem „geringsten Nutzeffekt“ und „eine Notlösung“(77). Daraus leitet Westhoff folgende didaktische Konsequenz ab:

Dies bedeutet, daß wir Schülern nicht beibringen sollten, dass es zwei Lesarten gibt: eine für wichtige Texte (intensiv) und eine für unwichtige (extensiv). Wir sollten sie vielmehr zu Lernaktivitäten anleiten, an denen sie erfahren können, daß das beste Leseergebnis erzielt wird, wenn man an jedem Lesemoment so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig. (ebenda).

Hier müssen demnach auch die Schwerpunkte bei der Vermittlung von Lesestrategien liegen: Aufzeigen und Üben von Strategien, die genau jener Balance dienen - so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig.

Wichtig ist darüber hinaus natürlich auch wieder der Bereich der Erschließungsstrategien, den ich jedoch in umfangreicher Form bei den Wortschatzstrategien behandeln werde.

2.9.3.2 LESE-STRATEGIEN

Bevor Rampillon zu ihren Vorschlägen von Lesestrategien kommt, geht sie kurz auf einen verbreiteten Fehler im Zusammenhang mit dem Lesen ein: Gemeint ist das Wort-für-Wort-Lesen, das sich entweder in einem lauten Mitsprechen des Gelesenen oder einem ‚Verfolgen‘ des Textes mit dem Finger oder Bleistift manifestiert. Auch „Kopfbewegungen [...] von Zeile zu Zeile“ sieht Rampillon (1985: 87) als Indikatoren für ein solches, unökonomisches Lesen an, da bei routinierten Lesern nicht einzelne

Wörter sondern vielmehr ganze Wortgruppen erfasst werden (s.o. Hörstrategien – Segmentieren von Wortgruppen).

Bei Rampillons ‚Positivliste‘ werden zunächst zwei ‚Lesearten‘ (1985: 86) unterschieden: „überfliegendes Lesen“ und „textverarbeitendes Lesen“ (ebenda).

Zur ersten Leseart gehören drei Lesestrategien, von denen die ersten zwei – scanning und skimming – zumindest dem Namen nach sehr geläufig sind. Skimming bezeichnet ein Vorgehen, „bei dem das Hauptinteresse des Lesers darin besteht, zu erfassen, worum es in dem vorliegenden Text überhaupt geht. [...] es dient der ersten Orientierung“ (Rampillon 1985: 88). Zu dieser ersten Orientierung kann der Leser sich eine Vielzahl von Hilfen zu Nutze machen. So ist die Bestimmung der Textart schon ein erster Zugang. Ferner können Überschriften, das Layout, Zeichnungen, Farben u.ä. als Zusatzinformationen genutzt werden. Auch die Suche nach bestimmten Kernbegriffen, die immer wieder auftreten, ist hilfreich. Rampillon weist darauf hin, dass diese Hinweise „vom Leser zwar nicht systematisch beobachtet, sondern [...] in Bruchteilen von Sekunden“ (1985: 88) erfasst werden. Dies gilt meines Erachtens aber nur für den geübten Leser, der seine Lesestrategien schon weitgehend prozeduralisiert zur Verfügung hat (s.o. Lernstrategien als komplexe kognitive Fähigkeiten). Bei weniger geübten Lesern halte ich dieses Vorgehen für nicht selbstverständlich, ein Problem, das sich meiner eigenen Erfahrung nach bis in die Universität hinein hält.

Das scanning ist eine ähnliche Strategie, die jedoch einer gewissen Vorinformation bedarf. Während es beim skimming darauf ankommt, einen völlig unbekannten Text ohne jede Zusatzinformation einzuordnen und grob zu kategorisieren, geht der Leser beim scanning mit einer ganz bestimmten Frage oder Erwartungshaltung an einen Text heran und sucht ganz gezielt nach einer speziellen Information oder einem Wort. „Dabei gleitet der Blick sehr rasch über den Text, springt vor und zurück, oftmals ohne alles vollständig zu erfassen.“ (Rampillon 1985: 89). Diese Lesestrategie entspricht dem, was gemeinhin als Diagonallesen bezeichnet wird. Das Schriftbild bietet bei der Suche nach einem Begriff eine große Hilfe, insbesondere Ober- und Unterlängen sind markante Punkte, an denen das Auge ‚hängen bleibt‘. Häufig wird der Leser aber auch an Wörtern verharren, die dem gesuchten lediglich optisch ähneln.

Eine weitere wichtige Strategie, die Rampillon erstaunlicherweise bei den Sprechstrategien beschreibt, ist „Antizipierendes Lesen“ (1985: 105). Dabei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem der Lerner „sich abschnittsweise und ehe er den Text liest, überlegt, welches wohl der Inhalt, insbesondere die Hauptaussage sein könnte.

Durch diese aktive Auseinandersetzung mit dem Thema wird sowohl das Behalten als auch das Verstehen der gelesenen Informationen begünstigt. Rampillon nennt jedoch keine Anhaltspunkte, die das Antizipieren ermöglichen würden. Denkbar sind hier z.B. die allgemeine Textstruktur: In einem Text, in dem zunächst die Vorteile der Gentechnik beschrieben werden, wäre es beispielsweise denkbar, dass in einem der folgenden Abschnitte auch die Nachteile zur Sprache kommen. Konjunktionen am Anfang eines Abschnittes können daher wichtige Indikatoren sein. Zusätzlich können hier natürlich alle diejenigen Zusatzinformationen genutzt werden, die schon beim skimming Verwendung finden, da diese beiden Strategien eng verwandt sind.

Scanning und skimming stellen in der heutigen Zeit, die von einer rasanten Wissens- und Informationsexplosion geprägt ist, zunehmend wichtiger werdende Lese Strategien dar, wenn es darum geht, nahezu unendliche Textmengen in endlicher Zeit zu bewältigen. Gerade bei Informationssuche im Internet bildet diese Strategie somit eine Grundvoraussetzung zur Verarbeitung der gebotenen Datenmengen. Trotzdem sind diese beiden Vorgehensweisen vor allem als Vorbereitung, seltener als Ersatz für intensives Lesen geeignet. „Es ist daher notwendig, den Schülern diese verschiedenen Lesearten klar zu machen und ihre jeweilige Funktion zu verdeutlichen.“(Rampillon 1985: 90). Ein Trainieren dieser Fähigkeiten sollten nach Rampillon folgende Lernschritte beinhalten: ein Überwinden des Wort-für-Wort-Lesens, ein Überfliegen und Segmentieren größerer Sinneinheiten, ein Erschließen unbekannter Begriffe und das Herausstellen von Kernbegriffen. Unterstützend sollen nach Rampillon Verfahren des Schnelllesens – ihrer dritten Lese Strategie - vermittelt werden, welche dies sein sollen, führt sie jedoch nicht genauer aus.

Zur zweiten Gruppe, dem textverarbeitenden Lesen, zählt Rampillon (1985) zwei Strategien, das „Search Reading: intensives Sinnerfassen“(91) und das „Visualisieren und Strukturieren“(92).

Das Search Reading, „bei dem es um ein genaues Verständnis einzelner Wörter und Fakten, des gesamten Zusammenhangs, der Textstruktur usw. geht“(Rampillon 1985: 91), ist eine Lese Strategie, die sich häufig an ein textüberfliegendes Verfahren anschließt. Rampillon stellt hierzu zwei verwandte Strategien vor, lässt sie jedoch weitgehend unkommentiert stehen:

Erstens die „SQ3R-Methode oder 5-Schritt-Methode“(91). Der erste Name leitet sich aus den fünf Schritten (zweiter Name) ab, aus denen dieses Verfahren besteht: „Survey – Question – Read – Recite – Review“(ebenda). Mit ‚Survey‘ ist ein erstes

Überfliegen des Textes zur Orientierung gemeint, also ein Vorgehen, das dem skimming entspricht. ‚Question‘ meint das Formulieren von Fragen an den Text auf Basis der im ‚Survey‘ gewonnenen ersten Eindrücke. Dann folgt mit ‚Read‘ ein sehr intensives, aufmerksames Lesen. Im nächsten Schritt, ‚Recite‘, geht es darum zu versuchen, sich an das Gelesene zu erinnern, um dieses dann im letzten Schritt, ‚Review‘, zu wiederholen. Es ist dies also eine Schrittfolge, die zunächst das skimming schon mit einschließt, auch wenn Rampillon auf diesen Umstand nicht hinweist. Durch das Formulieren von Fragen an den Text im zweiten Schritt wird ferner eine Lesehaltung erzeugt, die dem scanning zumindest vom Prinzip her ähnelt. Durch die Fragen wird die Aufmerksamkeit beim ‚Read‘ schon vor-fokussiert. Allerdings unterscheidet sich das Verfahren hier auch vom scanning, indem die Focuspunkte nur einen Teil der Lesearbeit ausmachen, da ja hier der gesamte Textinhalt abgedeckt werden muss. Die letzten beiden Schritte stellen für den Schüler eine Überprüfung seines Textverständnisses dar, von dem ausgehend eine Weiterarbeit mit dem Text erfolgen kann. Stellt der Schüler jedoch fest, dass er nicht in der Lage ist, den Schritt ‚Recite‘ bzw. ‚Review‘ zufriedenstellend zu durchlaufen, so bietet sich meines Erachtens an, die Schrittfolge erneut zu durchlaufen, allerdings jetzt beginnend mit dem zweiten oder auch erst dem dritten Schritt.

Die zweite Strategie, das „MURDER-Schema“ (Rampillon 1985: 92) trägt seinen Namen ebenfalls aufgrund der abgekürzten Einzelschritte: „Set **M**ood to Study – Read for **U**nderstanding – **R**ecall the Material – **D**igest the Material – **E**xpand Knowledge – **R**evise Effectiveness of Studying“ (ebenda). Schon auf den ersten Blick fallen die Überschneidungen dieses sechs-schrittigen Schemas mit der zuvor beschriebenen Strategie auf. Einige wichtige Unterschiede bestehen dennoch. Entscheidend ist schon der erste Schritt, der im Prinzip eine affektive Strategie darstellt. Der Leser versucht, sich selbst in eine Stimmung zu versetzen, die ein effektives Lesen ermöglicht. Der zweite Schritt, das Lesen selbst, wird durch ein Unterstreichen der wichtigsten Textstellen ergänzt. Schritt drei entspricht im Prinzip den letzten beiden Schritten aus der SQ3R Strategie. Im vierten Schritt soll der Leser versuchen, das Gelesene mit seinem Vorwissen zu verknüpfen, um dann im fünften Schritt zu versuchen, die bisher unverstandenen Stellen durch Nachschlagen in Lexika o.ä. zu klären. Der sechste Schritt ähnelt zunächst dem letzten Schritt im SQ3R Schema, geht meines Erachtens aber noch darüber hinaus, indem der Schüler sich hierbei auf eine metakognitive Ebene begibt und seine Lesetätigkeit kritisch reflektiert.

Die einzige Bemerkung, die Rampillon zur Beziehung der beiden vorgestellten Lesestrategien zueinander macht, ist, dass sie „je nach Bedarf auch miteinander kombiniert werden“ (1985: 92) können. Daher habe ich im Vorausgegangenen versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich zu machen. Bezüglich der Eignung für die unterschiedlichen Altersstufen halte ich die SQ3R Methode für universaler, d.h. das MURDER Schema ist meines Erachtens eher für ältere Lerner geeignet, da es durch die metakognitive Ebene doch deutlich mehr kognitive Leistung voraussetzt. Beides sind jedoch Komplexstrategien mit stark metakognitiven Elementen.

Das ‚Visualisieren und Strukturieren‘ hat zum Ziel, „wesentliche Textstellen [...] zu erkennen und zu kennzeichnen“ (Rampillon 1985: 93). Diese Kennzeichnung kann im Text durch die üblichen Markierungen, wie Unterstreichungen, Zeichen am Rand, Farben u.ä.m. erfolgen oder durch Notizen zum Text in Form von Stichworten, einer Gliederung durch Überschriften etc. erfolgen. So banal diese Strategie vielleicht auf den geübten Leser wirken mag, für die meisten Schüler ist es sehr schwierig zu entscheiden, was sie wie markieren sollen. Als oberste Maxime sollte immer gelten, „sowenig wie möglich anzustreichen“ (ebenda), weil die Markierung sich sonst selbst ad absurdum führt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Strategien zu diesem Lernbereich sich in vielen Punkten mit denen zum Hörverstehen überschneiden, der entscheidende Unterschied jedoch der fehlende Zeitdruck und die Möglichkeit des mehrmaligen Lesens ist.

2.9.4 SCHREIBEN

2.9.4.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Häufig wird Schreiben im FU - insbesondere in audiovisuell angelegten Kursen der Vergangenheit, aber auch in kommunikativ-pragmatisch angelegten Kursen - als überflüssig angesehen im Hinblick auf zukünftige mündliche Kommunikationssituationen. Die große Bedeutung dieser Fähigkeit liegt aber im Unterricht selbst: Lerner können eigene Notizen anfertigen (note taking/ note making), Aufgaben und Tests lösen, außerdem kann eine inzidentelles Lernen fördernde Wirkung unterstellt werden. Schreiben ist also weniger Zieltätigkeit sondern vor allem Lernmedium im FU. Es ergibt sich daraus eine Prozessorientierung, die unter anderem folgende Charakteristika berücksichtigt: Der Schreibprozess ist durch häufige Pausen, Korrekturen und Überarbeitungen gekennzeichnet; orthographisches und vor allem auch

grammatisches Regelwissen spielt natürlich eine größere Rolle als beim Sprechen, wo dies durch den schon erwähnten Zeitdruck weitgehend unmöglich ist. Aber auch Probleme mit dem Wortschatz sind von Bedeutung.

Beim Schreiben besteht ein erhöhter Anspruch an Explizitheit, Angemessenheit, Differenziertheit und Korrektheit der Äußerungen, da eventuelle Missverständnisse anders als in der mündlichen Kommunikation nicht aufgrund von feedback nachträglich beseitigt werden können. Diese erhöhte Genauigkeit gilt einerseits für die inhaltliche Ebene, bei der potentielle Verständnisschwierigkeiten des Lesers schon von Anfang an durch den Schreiber erkannt werden: „Solche Schwierigkeiten müssen sie [die Lerner] vielmehr antizipieren“ (Huneke/ Steinig 1997: 105). Andererseits bestehen auch erhöhte Anforderungen an die formale Korrektheit, da eine ähnlich große Fehlertoleranz wie in der mündlichen Kommunikation bei der schriftlichen nicht gilt. Daraus ergibt sich eine gegenüber mündlichen Äußerungen deutlich erhöhte Verarbeitungstiefe, die wiederum der Festigung des sprachlichen Materials dient.

Die Lerner „entwickeln Lösungsstrategien für solche Probleme, die auch auf andere Zusammenhänge übertragbar sind“ (Huneke/ Steinig 1997: 103). Und da eben jener Zeitdruck fehlt, bietet der Schreibprozess sich meines Erachtens geradezu an, diejenigen Strategien des ‘Ringens um Wörter’, der Paraphrasierung und der optimalen Ausnutzung des vorhandenen Sprachrepertoires zu üben, um diese später auch beim Sprechen zu gebrauchen.

2.9.4.2 SCHREIB-STRATEGIEN

Aufgrund der vorausgegangenen Feststellungen bezüglich des fehlenden Zeitdrucks beim Schreiben halte ich es für angebracht, die Vermeidungs- bzw. Reduktions- und die Paraphrasierungsstrategien aus dem Lernbereich ‚Lesen‘ zu übertragen. Dies kann eine Vorbereitung für den späteren Gebrauch beim Sprechen sein. Somit können die Strategien dann schon teilweise prozeduralisiert zur Verfügung stehen.

Speziell auf den Bereich ‚Schreiben‘ zugeschnitten differenziert Rampillon (1985) zwei übergeordnete Gruppen von Strategien, solche „zur Förderung der formalen Korrektheit“ und solche „zur Förderung der inhaltlichen Klarheit“ (111).

Die erste von Rampillon angeführte Strategie ist eine, die sich auf „die Prinzipien der Übersichtlichkeit, der Deutlichkeit und der Ordnung“ (111) beziehen. Dabei gibt sie zu, diese seien lange nicht populär gewesen. Dennoch sind sie meines Erachtens ein ganz wichtiger Grundstein für erfolgreiches Schreiben, da man von einem

Text mit unordentlichem Layout kaum erwarten kann, inhaltlich wohlstrukturiert zu sein.

Die zweite Strategie, die der formalen Korrektheit dient, ist die Benutzung von Wörterbüchern oder Grammatiken. Auch hier handelt es sich um eine ebenso elementare wie wesentliche Grundvoraussetzung, um selbstständig ordentliche Texte zu verfassen. Aus meiner eigenen Erfahrung weiß ich, dass Schüler gerade in diesem Bereich lieber den bequemen Weg gehen und den Lehrer fragen. Dies führt langfristig zu einer weitreichenden Inkompetenz bei der Benutzung von Hilfsmitteln, die ich selbst in der Oberstufe beobachten konnte.

Drittens nennt Rampillon (1985) „Korrekturlesen“(113) als eine Strategie, die formale Korrektheit selbstgeschriebener Texte zu erhöhen. Es handelt sich also um eine Monitoringstrategie, wie O'Malley/ Chamot (1990) sie den metakognitiven Strategien zuordnen. Dennoch bleibe ich dabei, sie hier den kognitiven Strategien zuzuordnen, da ich einen graduellen Unterschied sehe zwischen solchen Strategien, die von einer abgelösten Metaebene die eigene Leistung betrachten, kontrollieren und bewerten und solchen, die letztlich nur ein erneutes Vollziehen des Arbeitsprozesses darstellen. Generell jedoch ist meiner Ansicht nach die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien, wie gesagt, eine graduelle und somit die Zuordnung Auslegungssache. Da in diesem Fall die Kontrolle elementarer Bestandteil des Schreibprozesses ist, halte ich ihre Zugehörigkeit zu den (kognitiven) Schreibstrategien für stärker bindend als die zu den metakognitiven Monitoringstrategien. Wiederum banal ist dies doch eine Schwäche vieler Schüler. Entweder aus Bequemlichkeit, oder aus der Überzeugung heraus, die eigenen Fehler doch nicht zu sehen, verzichten viele Schüler fatalerweise darauf mit teils verheerenden Konsequenzen auf den Fehlerquotienten. Rampillon bietet eine sehr geeignete Abfolge von Schritten beim Korrekturlesen an: Zunächst soll der Schüler seinen Text sinnentnehmend lesen und auf „syntaktische Fehler“, „ausgelassene Wörter“ und „Satzzeichen“(1985: 113) achten. In einem zweiten Lesedurchgang konzentriert sich der Lerner auf die „Orthographie“(ebenda), lässt Inhaltliches in den Hintergrund treten. Der dritte Durchgang, der meines Erachtens insbesondere in Prüfungssituationen mit dem zweiten zusammengelegt werden könnte, um Zeit zu sparen, ist die Suche nach typischen Fehlern. Dies sind solche, von denen der Lerner weiß, dass er sie häufig macht. Ein letzter Lesedurchgang sollte nach Rampillon „nach mehreren Stunden oder gar

Tagen“(ebenda) erfolgen, um den Text dann „wie einen fremden Text“ und „mit anderen Augen“(ebenda) zu lesen.

Die vierte Strategie bei Rampillon ist das Führen einer „Fehlerstatistik“(1985: 113). Es ist dies einerseits eine Voraussetzung für den dritten Lesedurchgang in der zuvor beschriebenen Korrekturlesestrategie. Ohne eine persönliche Fehlerstatistik bzw. eine Fehlerkartei ist es dem Schüler kaum möglich, eigene typische Fehler zu erkennen, geschweige denn, diese zu vermeiden. Andererseits ist das Korrekturlesen und Fehlerfinden Voraussetzung für das Anlegen einer Fehlerkartei. Rampillon schlägt eine zweiseitige Lösung vor, bei der auf der einen Seite die Art des Fehlers und auf der anderen seine Häufigkeit eingetragen werden. Es sind jedoch auch andere Formen denkbar, z.B. solche, die weniger Statistik als schlichte Kartei sind, d.h. keine Vermerke über die relative Häufigkeit enthalten. Auch dies ist also eine metakognitive Monitoringstrategie nach O'Malley/ Chamot (1990), ich bleibe jedoch erneut bei meiner Zuordnung (siehe oben).

Auf der Ebene der inhaltlichen Klarheit differenziert Rampillon zwei Strategien: die erste ist das „Gliedern von Texten (Outlining)“(1985: 114), worunter sie „Ordnen von Ideen und Begriffen nach bestimmten Gesichtspunkten“(ebenda) versteht. Der Schüler soll sich zu dem zu schreibenden Text zunächst unsortiert Stichworte machen, die er anschließend noch einmal sichtet und gewichtet, um sie dann in eine hierarchische Ordnung mit Ober- und Unterbegriffen zu bringen. Dazu ist es nötig, insbesondere das Denken in Ober- und Unterbegriffen zu üben, da erfahrungsgemäß das dafür nötige Abstrahieren den Schülern große Schwierigkeiten macht. Außerdem müssen die Schüler Gliederungstechniken, wie das Einrücken oder mehrstellige Nummerierungen, wie sie in dieser Arbeit Verwendung finden, kennenlernen und üben. Hier bietet es sich an, zunächst rezeptiv (lesend) zu verfahren. Wenn die Schüler Gliederungsprinzipien in unterschiedlichen Texten herausgearbeitet haben, können sie für sich entscheiden, womit sie arbeiten wollen. Entscheidend ist weniger, welche Form sie wählen als vielmehr, dass sie die gewählte Ordnung konsequent einhalten.

Die zweite inhaltsbezogene Schreibstrategie bei Rampillon ist die „note-taking und die note-making practice“(1985: 117). Bei der note-taking practice geht es darum, einen gehörten oder gelesenen Text stichwortartig festzuhalten, also seine Kernaussagen herauszufiltern (s.a. Lese Strategien). Die note-making practice dagegen dient der Sammlung, Sortierung und Gliederung eigener Gedanken, bildet also die Grundlage für die zuvor beschriebene Gliederungsstrategie. Gerade das stichwortartige

Zusammenfassen von Texten bereitet den Schülern häufig Schwierigkeiten, da sie nicht genau wissen, was sie weglassen sollen. Hier bietet Rampillon (1985: 118-124) einige unterrichtspraktische Vorschläge, die ich an dieser Stelle aber nicht wiedergeben werde.

2.9.5 GRAMMATIK

2.9.5.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Huneke/ Steinig (1997) sprechen eine weitverbreitete Ansicht über den Grammatikunterricht an, wenn sie ihn als „ein notwendiges Übel“(131) bezeichnen.

Im natürlichen Zweitspracherwerb geht es dem Lerner schlicht darum, „zu verstehen und sich verständlich zu machen, und dazu ist ihm jedes Mittel Recht.“(Klein 1990: 29). Das bedeutet, er ist „am kommunikativen Erfolg, nicht an formaler Richtigkeit einer Sprache interessiert“(ebenda). Daher spielt für den natürlichen Erwerb Grammatik längst keine so große Rolle, wie sie es immer noch im Fremdsprachenunterricht tut. Beim Grammatikunterricht handelt es sich somit nicht um ein natürliches Erwerben der Sprache in der Sprache, sondern vielmehr um eine Metaebene, auf der zunächst Regeln gelernt und dann angewendet werden.

Diese Art des Lernens ist zurückzuführen auf unterschiedliche Bildungstraditionen, auf das Bedürfnis, etwas richtig zu lernen, auf die Auslesefunktion, die Fremdsprachen im Schulsystem auch haben können, und auch auf das Optimierungsargument, das besagt, daß nur durch das systematische Lernen von Anfang an die ohnehin knappe Zeit für das FL [Fremdsprachenlernen] nicht verschwendet wird. (Rösler 1994: 52)

Der Lernbereich Grammatik ist also etwas Künstliches, das in einem natürlichen Erwerb so nicht vorkommen würde. Aus Zeitgründen macht er jedoch im Unterricht Sinn, da das ungesteuert induktive Erfassen zu Grunde liegender Regeln häufig viel zu lange dauern würde.

Zimmermann (1990) stellte für die Erwachsenenbildung fest, dass immer noch 40-60 Prozent der Unterrichtszeit mit Grammatikunterricht gefüllt werden, 54 Prozent der Lehrer gelegentlich mehrere reine Grammatikstunden hintereinander halten und die Hälfte der Lehrer reine Grammatikarbeiten schreiben lassen. Diese Zahlen treffen ziemlich genau auch für den Bereich der Sekundarerbziehung zu, wie Zimmermann (1984) herausgefunden hat.

Nach Rampillon (1985) ist es „Hauptaufgabe“ der Grammatik, „Hilfen zum Erwerb und zur Anwendung einer Sprache zu geben“(55). Ziel ist es, „Einsichten in sprachliche Gesetzmäßigkeiten“(ebenda) zu verschaffen; Grammatik „hilft dem Schüler,

die Sprache zu durchschauen, zu verstehen und anzuwenden“(ebenda). Ob der Lerner diese Regeln induktiv oder deduktiv erfährt, hängt von der grundsätzlichen Unterrichtsmethodik ab. Moderner Fremdsprachenunterricht begünstigt jedoch eher das induktive Erkennen. „Selbständig lernende Schüler gehen [jedoch] einen anderen Weg [...] sie arbeiten deduktiv“(ebenda), indem sie Unklarheiten mit Hilfe eines Grammatikbuches zu klären versuchen. Huneke/ Steinig (1997) unterscheiden in diesem Zusammenhang „zwei Typen des Sprachwissens [...] das explizite und das implizite“(132). Ersteres „ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das ‚Kennen‘ der Sprache“; letzteres „die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das ‚Können‘ der Sprache“(ebenda). Es ist dies also eine Unterscheidung, wie die von O’Malley/ Chamot (1990) beschriebene in deklaratives und prozedurales Wissen. Der Teil, um den es im Grammatikunterricht zunächst geht, ist der deklarative, also explizite, das ‚Kennen‘. Später soll der Lerner dann dieses deklarative Wissen prozeduralisieren, also zu implizitem machen, die Strukturen benutzen ‚können‘. „Viele neuere Arbeiten deuten [...] darauf hin, daß ein solcher Übergang [...] durchaus möglich ist.“(Huneke/ Steinig 1997: 133), s.a. Tönshoff (1990).

Rampillon (1985: 55) differenziert drei Schritte in der selbstständigen Arbeit mit der Grammatik:

- das Nachschlagen
- das Behalten
- das Anwenden

Dies sind also die drei Bereiche, in denen Lernstrategien gebraucht werden. Die Schüler müssen lernen, wie man sinnvoll mit der Grammatik arbeitet, wie man das darin Gefundene am besten im Gedächtnis verankern kann (Mnemostrategien) und wie man das Gelernte von der Metaebene des Grammatiklernens zurück auf die Ebene der Anwendung bringt.

2.9.5.2 GRAMMATIK-STRATEGIEN

Zu ihrem ersten Schritt, dem Nachschlagen, zählt Rampillon (1985) einige wichtige Grundvoraussetzungen auf, ohne die ein sinnvolles Arbeiten mit Nachschlagewerken zur Grammatik nicht möglich ist. Dazu gehört zu allererst die Kenntnis unterschiedlicher solcher und ihrer jeweiligen Vor- und Nachteile. Ferner müssen die Schüler den „Aufbau von Nachschlagewerken erkennen“(58), die „Grammatische Terminologie beherrschen“(59) und „das Interpretieren und Anwenden von

Darstellungstechniken“(60) beherrschen. Dieser Bereich umfasst meines Erachtens lediglich eine Strategie, nämlich das schon im Oberbegriff genannte ‚Nachschlagen‘. Die dazu benötigten Kenntnisse sind jedoch nicht strategischer Natur, sie stellen lediglich Voraussetzungen für das erfolgreiche Anwenden dieser Strategie dar. Die eigentliche strategische Leistung ist das Wissen, wann es sinnvoll ist, eine bestimmte Information in einer Grammatik zu suchen. Dies kann entweder der Klärung eines Verständnisproblems dienen, Arbeitsgrundlage für ein Lernen oder Wiederholen einer Regel sein oder Hilfe bei der schriftlichen Sprachproduktion sein.

Bezüglich ihres zweiten Schrittes, dem Behalten, nennt Rampillon einige Möglichkeiten zum „Lernen mit Hilfe von prägnanten Mustern“(1985: 63): Dies sind beispielsweise Eselsbrücken akustischer, optischer oder systematischer Art. Akustische Eselsbrücken sind Reime oder rhythmische Sätze (He, she, it – das ‚s‘ muss mit!). Optische Eselsbrücken arbeiten mit „Anordnungen mehrerer Buchstaben“(63), wie z.B. bei den unregelmäßigen Verben im Englischen: catch – caught; teach – taught. Systematische Eselsbrücken stützen sich auf Hilfssysteme, die den Schülern auf jeden Fall bekannt sind, wie das Alphabet (i vor y → bicycle). Huneke/ Steinig (1997) nennen Eselsbrücken und Merkverse, wie „Tum-chen-ma-ment-um“ und „Heit-keit-schaft-ion-ung“(139) als Beispiele für Mnemostrategien, die dabei helfen sollen, in einer Kommunikationssituation, in der wenig Zeit zur Verfügung steht, schnell das Genus eines Substantivs anhand seiner Endung zu bestimmen, um beispielsweise den richtigen Artikel zu gebrauchen. Rampillon (1985) nennt noch eine weitere Möglichkeit, das Behalten grammatischer Regeln zu fördern, die ich dem inzidentellen Lernen zuschreiben würde: „Grammatikregeln selbständig finden“(64). Durch diese intensive Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material kann man sicherlich eine höhere Behaltensleistung unterstellen. Zu diesem Punkt gehört meines Erachtens auch das von ihr an anderer Stelle genannte Führen eines Grammatikheftes, in das die Schüler eigene, im Unterricht erarbeitete Regeln eintragen. Diese haben sie im Idealfall dann auch selbst (induktiv) gefunden, können sie daher wahrscheinlich auch besser behalten. Ich glaube jedoch nicht, dass das selbstständige Finden und Notieren von Regeln (SOS: Sammeln – Ordnen – Systematisieren) individuell von den Schülern vorgenommen werden sollte. Um das Festigen falscher Regeln zu vermeiden, sollte stets der Lehrer die aufgestellten Regeln kontrollieren bzw. abschließend selbst die richtige Fassung an die Tafel schreiben.

Auf den dritten Schritt, das Anwenden, geht Rampillon nur indirekt noch einmal ein, wenn sie vom „üben“ (1985: 66) spricht, für das sie allerdings keine Lernstrategien nennt, da es sie ihrer Ansicht nach nicht gibt. Dies liegt wiederum an ihrem eng gefassten Lernstrategiebegriff, den ich oben schon kommentiert habe. Meines Erachtens wird die Anwendung der gelernten Grammatik von den schon besprochenen Lernstrategien zu den vier Fertigkeiten unterstützt, muss also hier nicht erneut behandelt werden.

2.9.6 WORTSCHATZ

2.9.6.1 GRUNDPROBLEME DIESES LERNBEREICHES

Das Grundproblem dieses Lernbereiches besteht schlicht und ergreifend in seiner schier Unübersichtlichkeit. Im Gegensatz zur Grammatik mit ihrer endlichen Zahl von Regeln ist der Wortschatz scheinbar endlos und ohne erkennbare Regelmäßigkeit. Außerdem ist der Wortschatz derjenige Teil der Sprache, der dem stärksten Wandel unterworfen ist. Ziel der Wortschatzstrategien muss es also sein, den Lernern bei der Strukturierung und beim Finden von Regeln in dieser Unübersichtlichkeit zu helfen. Darüber hinaus besteht das Erlernen bei weitem nicht nur aus der Zuordnung einer schon bekannten Bedeutung zu einem neuen Wort.

Was gehört also zusätzlich zum Wortschatz und demzufolge zu seinem Erwerb und seiner Vermittlung? Scherfer bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine unveröffentlichte Studie, die Hartmann 1982 (s. Scherfer 1997: 188) durchgeführt hat und die zu folgenden Ergebnissen gekommen ist: Bei der Benutzung von Wörterbüchern geht es 97% der Versuchspersonen um Fragen der Bedeutung, was so wohl auch zu erwarten war. Interessant ist aber, dass 82% sich für grammatische Fragen, 76% für Fragen der kontextuellen Brauchbarkeit und immerhin 68% für die Schreibweise von Wörtern interessiert haben. Aussprache, Synonyme und sogar die Etymologie bilden weitere Interessensgebiete der Lernenden. All dies zeigt doch, dass es beim Vokabellernen um weit mehr als das Erschließen einer Bedeutung geht; fast alle grammatischen Ebenen sind involviert, wenn es darum geht, ein Wort richtig zu erlernen und zu benutzen. Ferner zeigt sich, dass sich viele Lerner offensichtlich der unterschiedlichen Problembereiche bewusst sind und ihr Wissen darin vergrößern wollen.

Insofern schließe ich mich Scherfers (1997: 191/2) Überzeugung, dass „Vokabeln als komplexe Lerngegenstände“ anzusehen sind, an. Er nennt die folgenden Bereiche als *Minimalkonstituenten* eines solchen Lerngegenstandes:

- phonologische Informationen
- syntaktische Informationen
- morphologische Informationen
- semantische Informationen
- Informationen bezüglich des Registers.

Diese sprachlichen Konstituenten sind also zu berücksichtigen, wenn man sich mit dem Wortschatz und seiner Vermittlung im institutionell gelenkten Rahmen beschäftigen will. Wortschatzstrategien müssen demnach auf möglichst viele dieser Bereiche bezogen sein.

2.9.6.2 WORTSCHATZ-STRATEGIEN

Die Basis für jede weitere Beschäftigung mit Wortschatz und Fremdsprachen allgemein ist zunächst der Bereich der *Gewinnung*, *Lernverarbeitung* und damit natürlich der *Einprägung* neuen Wortschatzes, somit also der Bereich, den Rampillon (1985) zum Kernbereich der Lernstrategien zählen würde. Man spricht hier auch von Semantisierungs- und Mnemostrategien.

Quelle für neue Wörter sind in aller Regel Texte. Das bedeutet, der Lerner muss bei dem Erfassen neuer Vokabeln in einem Text zunächst entscheiden, welche Vokabeln für ihn wichtig sind, außer diese Entscheidung ist durch das Lehrbuch bzw. den Lehrer schon vorweggenommen. Es muss eine Unterteilung getroffen werden, welche Vokabeln produktiv, welche ‘nur’ rezeptiv verwendet werden sollen, und in welchem Maße der potentielle Wortschatz von der gebotenen Information profitieren kann. Rampillon (1987: 9f.) schlägt die Benutzung eines eigenen Vokabelheftes bzw. einer Vokabelkartei vor, wodurch zum einen die „Menge des zu Lernenden überschaubar“ wird, ferner eine Konzentration auf „das für den Lernprozeß wichtige“ erfolgt und außerdem eine individuelle „Ordnungsmöglichkeit“(ebenda) durch die Schüler gegeben ist. De Florio-Hansen schlägt eine „in drei Fächer unterteilte Wortschatzkartei“(1998: 305) vor. „Ins erste Fach kommen die neuen Vokabeln, ins zweite die Wörter, die schon einmal gelernt wurden, und ins dritte diejenigen, die der Lerner sicher beherrscht“(ebenda). Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, einzelne Vokabeln immer wieder umzusortieren, entsprechend dem Grad der Beherrschung. Meines Erachtens ist

ferner anzunehmen, dass schon allein durch die intensive Beschäftigung mit dem neuen Wortschatz bei dem Eintragen in die Kartei inzidentelles Lernen stattfindet. Möglich ist es natürlich, alternativ den Computer zur Aufstellung einer Vokabeldatei zu benutzen und mittels eines einfachen Abfrageprogramms in BASIC o.ä. die Lernarbeit zu erleichtern.

Bezüglich des Einprägens dieser neuen Wörter hält Löschmann die traditionelle „Abdeck-/Zuhaltmethode“ (1993: 67/8) für „einfallslos und vorsintflutlich“ (ebenda), da sie „samt und sonders das Einprägen nicht motivieren und fördern“ (ebenda). Dieser Ansicht kann ich nur teilweise folgen. Zwar stellt diese Methode nicht gerade eine Innovation dar, dennoch sollte man, die oben postulierte Lernerzentriertheit im Hinterkopf behaltend, nicht vergessen, dass es unter Umständen Lerner gibt, insbesondere ältere, die genau nach dieser Methode lernen wollen. Außerdem muten Löschmanns Alternativen dazu, nämlich diese Arbeit „schriftlich [zu] machen“ (1993: 68), bzw. in der Lernreihenfolge zu variieren, nicht gerade besonders viel motivierender an. Auch das von ihm vorgeschlagene Markieren, bzw. Eliminieren schon beherrschter Wörter stellt lediglich eine graduelle Veränderung dieser Methode dar, ohne mit etwas völlig Neuem aufzuwarten. Lediglich der Hinweis, dieses Vorgehen unterstütze in keiner Weise die kommunikative Einbindung in Kontexte, kann man wohl eindeutig unterstützen. Hier liegt die Schwäche dieser Lernstrategie.

Dennoch sollte sie, wie gesagt, nicht generell ausgeklammert werden, was Löschmann trotz seiner harschen Kritik erstaunlicherweise auch nicht tut, gibt er doch eine Reihe von Anregungen, wie der Lernprozess in diesem Zusammenhang durch verschiedene Mnemotechniken erleichtert werden kann: Hier stellt Löschmann zunächst fest, dass diese Strategien kaum genutzt werden, da sie „nicht genügend bekannt sind und sich ihr Erfolg nicht ohne weiteres einstellt.“ (Löschmann 1993: 69). Ferner gilt für die Mnemotechniken allgemein, dass ihr Erfolg kaum wissenschaftlich belegt ist: „Es wird mehr postuliert als tatsächlich bewiesen“ (ebenda). Trotzdem spricht einige praktische Erfahrung für die Wirksamkeit solcher Strategien, und daher sollten sie den Schülern zumindest als Option aufgezeigt werden. Zusammengefasst handelt es sich bei diesen Strategien um „Erinnerungsstützen, deren Wirkung auf verbaler und nichtverbaler (visuell-ikonischer Kodierung), auf Bildhaftigkeit und Konkretheit, auf ganzheitlicher Erfassung, auch Rhythmisierung beruht“ (ebenda). Somit sprechen sie verstärkt die rechte Hirnhemisphäre an und ermöglichen dadurch eine

beidhemisphärische Lernweise, da die reine Wortschatzinformation eher rechtshemisphärisch verarbeitet wird.

Im Folgenden sollen zunächst einige solcher Mnemotechniken kurz erwähnt werden, um im Anschluss eine, nämlich die *Schlüsselwortmethode*, etwas genauer zu betrachten.

Zunächst sind *Verkettungstechniken* zu nennen, die das Lernen neuer Wörter durch Verbindung mit „räumlichen, zeitlichen, visuellen und anderen Vorstellungen, Erlebnissen (...aber) auch mit Bewegungsabläufen“ (ebenda) erleichtern sollen. In diesen Zusammenhang gehören auch *Merkverse*, die durch Rhythmisierung das Einprägen erleichtern und *Akronyme*, bei denen die Anfangsbuchstaben der Vokabeln zu einem (Un-)Wort zusammengezogen werden. Ferner ist noch die Möglichkeit der *Visualisierung* zu nennen, bei der Bilder und Grafiken als Lernhilfe benutzt werden.

Bei der *Schlüsselwortmethode (SM)* handelt es sich um eine intersprachliche Methode, die die Mehrsprachigkeit ganz bewusst instrumentalisiert und die Muttersprache, statt sie auszublenden, in den Vordergrund rückt. Hier handelt es sich um eine Mnemotechnik, die ungefähr einer ‘Eselsbrücke’ entspricht. Hulstijn umreißt die Funktion dieser Methode wie folgt: „In der SM wird zuerst die fremdsprachliche Wortform gepaart mit einem klangähnlichen, möglichst konkreten Wort der Muttersprache (oder Fremdsprache). Dann wird die visuelle Vorstellung der Bedeutung des Schlüsselwortes mit der Bedeutung des zu lernenden fremdsprachlichen Wortes verbunden.“ (1997: 170). Dabei soll das Schlüsselwort deshalb konkret sein, weil solche Worte besser behalten werden als abstrakte (vgl. Hulstijn 1997: 176ff.), außerdem soll die Verbindung zum Schlüsselwort durchaus bizarr und unlogisch sein, auch dies fördert das Behalten. Hulstijn gibt einige Beispiele für mögliche Paarungen: „Das englische Wort *rope* kann man über das deutsche Schlüsselwort (SW) *Raupe* behalten; man stelle sich eine lange Raupe auf einem langen Tau vor.“ (1997: 179). Es muss jedoch nicht sein, dass das Schlüsselwort, wie im Falle der Raupe und dem Tau, durchaus optische Ähnlichkeiten aufweist. „Bei dem Adjektiv *obese* stellt man sich einen korpulenten Menschen, den man kennt, in der Rolle eines Obers vor (Helmut Kohl, zum Beispiel).“ (Hulstijn 1997: 171). Dennoch sind optische Ähnlichkeiten natürlich hilfreich und stellen wohl den Idealfall eines Schlüsselwortes dar. Aber es ist nicht anzunehmen, dass man häufig sowohl lautliche als auch optische Übereinstimmungen finden kann. In manchen Fällen kann es auch nötig sein, in Ermangelung eines konkreten Schlüsselwortes auf Abstrakta auszuweichen.

Diese Ausführungen, so abstrus sie im ersten Moment erscheinen mögen, stützt Hulstijn mit einer ganzen Reihe von Studien (vgl. 1997: 171). In diesen Studien wurde der Effekt der SM mit indirekten Methoden verglichen und hatte durchaus Erfolge vorzuweisen. Es stellte sich jedoch heraus, dass die produktiven Leistungen deutlich hinter den rezeptiven zurückblieben.

In Anbetracht der nachweislichen Erfolge der SM stellt sich die Frage, warum sie so wenig Anwendung findet. Hulstijn lässt Argumente, die die eingeschränkte Anwendbarkeit der Methode als Grund dafür angeben, nicht gelten. Er behauptet gar nicht, dass die SM universell einsetzbar ist, vielmehr sagt er: „Die SM ersetzt nicht die herkömmlichen Methoden, sie ergänzt sie.“ (1997: 179). Hulstijn glaubt vielmehr, dass die Bedenken aus einer anderen Motivation heraus begründet sind: In die Idee des möglichst authentischen und natürlichen Unterrichtsgesprächs passt die Schlüsselwortmethode nicht hinein. Er hält dagegen, dass die SM, wie oben zitiert, nicht an die Stelle der ‘normalen’ Methoden treten soll, sondern dann angewendet werden kann, wenn eine direkte Assoziation zwischen Muttersprache und Fremdsprache nicht stattfindet. Sie dient somit wirklich als ‘Eselsbrücke’, und zwar sogar als provisorische, die nur so lange Bestand haben muss, bis eine direkte Assoziation ohne Umweg über ein Schlüsselwort gebildet ist. Wie Börner/ Vogel (1997) geht auch Hulstijn von einer Variabilität der Zielsprache aus, worin sich Provisorien wie Schlüsselwörter sehr gut einpassen können. Außerdem stellt die Schlüsselwortmethode doch wohl eher eine Technik für einen einzelnen Lerner dar als eine Gruppenarbeitstechnik. Schließlich stellt eine solche Assoziation eine jeweils individuelle Leistung dar, die für jeden einzelnen Schüler anders ist, ja sein muss, soll sie zum Erfolg führen. Insofern dürften in diesem Punkt gar keine Konflikte auftreten.

Abschließend noch einige Bemerkungen zur praktischen Anwendung der SM zusätzlich zu den schon gegebenen Hinweisen: Hulstijn empfiehlt, unerfahrenen Lernern diese Methode an die Hand zu geben, erfahreneren lässt man besser Freiräume, eigene Strategien zu benutzen. Ferner ist es nützlich, wenn Fortgeschrittene die SM benutzen, Schlüsselwörter in der Fremdsprache zu suchen, da dadurch semantische Verknüpfungen in der Fremdsprache gefördert werden.

Rampillon (1985) nennt einen weiteren wichtigen Bereich der Wortschatzarbeit, nämlich das „Üben neuer Vokabeln“ (50). Nachdem neue Wörter grundlegend gelernt sind, müssen diese natürlich geübt bzw. angewendet werden, um nicht schnell wieder vergessen zu werden. Die Anwendung erfolgt in der Regel im Rahmen der Fertigkeiten

Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Es gibt jedoch zusätzliche Möglichkeiten der Übung, die im Wesentlichen in einem Sortieren und Ordnen der Begriffe bestehen. Rampillon (1985) nennt die „Reihengliederung“ (50), bei der gradierte Begriffe, wie Wärme, Stimmungen etc. in die richtige (absteigende oder ansteigende) Reihenfolge gebracht werden. Ferner besteht die Möglichkeit der „Klassifizierung“ (ebenda), bei der „zueinandergehörende Begriffe einander unter- bzw. übergeordnet werden“ (ebenda). Ordnungsprinzip können hier Ursache und Wirkung, funktionale Zusammenhänge etc. sein. Eine weitere mögliche Ordnung ist die „Ablaufgliederung“ (Rampillon 1985: 51), die eine Handlungskette in Einzelteile zerlegt. Auch die „Assoziation“ (ebenda), mit der „die Beziehung zweier (oder mehrerer) Wörter untereinander hergestellt“ (ebenda) wird, sind eine denkbare Art, Begriffe beispielsweise in Assoziogrammen neu zu ordnen.

Eng verbunden mit der oben beleuchteten Gruppe der Strategien zur Gewinnung und Aneignung von Wortschatz sind solche, die sich auf das *Erschließen* beziehen. Diese Strategien ergänzen nämlich die zuvor besprochenen in der Art, dass dadurch solche Vokabeln abgedeckt sind, die entweder noch nicht gelernt oder die gar nicht erst als lernwürdig eingestuft wurden.

Löschmann (1993: 96-102) differenziert in diesem Zusammenhang zwischen einsprachigen und zweisprachigen Erschließungstechniken. Bei den letzteren kann es sich aber auch durchaus um multilinguales Vorgehen handeln. In allen Erschließungstechniken geht es im Kern darum, Lücken im deklarativen Bereich des mentalen Lexikons durch prozedurales Wissen zu kompensieren. Da solche Lücken, wie oben gesehen, für den Lerner typisch und unvermeidbar sind, kommt dem prozeduralen Wissen eine ganz besonders große Bedeutung zu.

Zunächst kurz zu den *zwei- bzw. mehrsprachigen Erschließungstechniken*: Hierbei geht es um Möglichkeiten, die fremdsprachlichen Bedeutungen anhand von Ähnlichkeiten zur Muttersprache, einer anderen verwandten Fremdsprache oder Internationalismen zu erschließen.

Mißler weist in diesem Zusammenhang auf „die positiven Auswirkungen von Vorkenntnissen in (ähnlichen) Sprachen auf das Lese- (und Hör-) Verstehen“ (1999:45) hin. Liegen also erkennbare Parallelen vor, kann dieses Vorwissen häufig gewinnbringend genutzt werden. Es muss dabei aber auf die Probleme mit sogenannten 'false friends' hingewiesen werden, bei denen morphologische Ähnlichkeiten zu falschen semantischen Analogiebildungen führen können. Diese machen jedoch einen zu kleinen Teil des Gesamtvokabulars aus, um generell auf zweisprachige

Erschließungsverfahren zu verzichten. Wichtig ist hier auch der Hinweis auf lautliche Beziehungen zwischen einzelnen Sprachen (engl. → dt. z.B.: p → f: hope → hoffen; Ship → Schiff).

Bei den *einsprachigen Erschließungsverfahren* handelt es sich um einen etwas umfangreicheren Komplex. Hier ist zu unterscheiden zwischen kontextuellen Erschließungsverfahren und solchen, die die systemhaften Beziehungen im Lexikon nutzen, seien es nun paradigmatische, syntagmatische, etymologische oder solche, die die Wortbildungsregeln berücksichtigen. Man versucht also, der scheinbar ungeordneten Masse der einzelnen Lexeme dadurch Herr zu werden, dass man gewisse innersprachliche Systematiken ausnutzt. Diese Verfahren basieren u.a. auf der Grundannahme der Komponential- bzw. Merkmalssemantik: „Bedeutungen auch elementarer Grundeinheiten der Sprache (Morpheme/ Wörter) sind nichts Atomares; auch sie sind vielmehr etwas Zusammengesetztes“ (Linke/ Nussbaumer/ Portmann: 1994: 146).

Zunächst einige Bemerkungen zu den auf die Systembeziehungen ausgerichteten Verfahren: Dabei werden zum Beispiel paradigmatische Bedeutungsrelationen der einzelnen Lexeme im Lexikon untereinander genutzt, um an die Wortbedeutung zu gelangen. Dazu gehören z.B. Beziehungen wie Synonymie, Antonymie, Hyperonymie, Komplementarität.

Auch syntagmatische Beziehungen, wie die semantische Valenz des Verbs, können ausgenutzt werden. Etymologien können, wenn sie noch nachvollziehbar sind, eine weitere Hilfe bei der Suche nach der Bedeutung sein. Ferner ist es häufig hilfreich, Wortbildungsregeln zu aktivieren, um z.B. von Verben oder Adjektiven ausgehend, anhand der Endungen (z.B. -ung, -heit) die zugehörigen Substantive zu erkennen. Auch hier gilt ähnlich wie bei den zweisprachigen Erschließungsverfahren die Warnung, sich nicht vollkommen auf diese Regularitäten zu verlassen. Häufig gibt es, zum Beispiel bei der Wortbildung, Unregelmäßigkeiten, die vom System abweichen (s.u.: ‘Grenzen der Erschließungsstrategien’). Zusätzlich zu den beschriebenen unterschiedlichen Bedeutungsrelationen besteht nun die Möglichkeit, durch logische Schlussfolgerungen, wie z.B. das Aufschlüsseln eines Gesamtablaufs in seine Einzelelemente oder ähnliche Wortgruppen, die in Teilen schon bekannt sind, an einzelne Wortbedeutungen zu kommen.

Bei den kontextbezogenen Erschließungsstrategien geht es darum, nicht nur durch Ausnutzung des sprachlichen sondern auch des außersprachlichen Kontextes,

Wortschatzlücken zu überbrücken. Dieses Vorgehen schließt natürlich zu einem guten Teil die zuvor besprochenen semantischen Verfahren mit ein, bezogen diese sich ja schließlich auch schon auf Fragen der Bedeutung. Hier gilt, ähnlich wie bei den lexikonbezogenen Erschließungsverfahren, der Hinweis auf die Grenzen der Erschließungsstrategien, da auch diese Methode nicht uneingeschränkt geeignet ist.

Eine Sonderform der Strategien zur Bedeutungserschließung stellt die Wörterbuchbenutzung dar. Deren Situation bewertet Schneider (1993) nicht sehr positiv. So stellt er fest, dass der Wörterbuchgebrauch in der Schule erst viel zu spät, nämlich häufig erst in der zehnten oder elften Klasse beginnt, anstatt ihn, wie von vielen Schülern gewünscht, von Anfang an zu fördern, und zwar nicht nur im Rahmen von Hausaufgaben und Klausuren. Löschmann (1993) sieht im Wesentlichen drei Gründe für die Ignoranz dem Wörterbuch gegenüber: Erstens liege es schlicht an seiner „Unterschätzung“, zweitens an dem Gefühl der Lerner, sein Gebrauch sei ein Eingeständnis von „Nichtwissen“ und führe daher zu „Prestigeverlust“ und drittens an „Frustration“ (1993: 174) bei seinem Gebrauch. Daher sollte stattdessen immer ein Wörterbuch zur Verfügung stehen, um (nur) dann zum Einsatz zu kommen, wenn andere Erschließungsstrategien nicht zum Erfolg führen. Denn ein übermäßiger Gebrauch ist ebenso wenig erstrebenswert wie ein Nichtgebrauch. Dafür ist natürlich ein explizites Training seiner Benutzung vonnöten. Zu einem progressiven Programm dazu siehe Schneider (1993: 100-6).

Mit Vermeidungs-, Vereinfachungs- oder Umschreibungsstrategien sind im Wesentlichen die Umkehrprozesse der semantischen Erschließungsstrategien gemeint, das bedeutet, der Lerner versucht durch Ausnutzung der oben beschriebenen semantischen Relationen, Lücken nun in der Produktion von Sprache zu überbrücken. Dazu gehören natürlich auch noch Paraphrasierungsstrategien. Auch durch Floskeln, Rückfragen und andere kommunikative Strategien kann der zu versprachlichende Sachverhalt vereinfacht werden.

Häufig wird vor den *Grenzen der Erschließungsstrategien* gewarnt, insbesondere im Zusammenhang mit den ‚false friends‘ und anderen Bedeutungsunterschieden zwischen den Sprachen. Aber auch bei den innersprachlichen und kontextuellen Erschließungsstrategien gibt es Autoren, die sie für zu ungenau und darüber hinaus lernbehindernd bezeichnen. Laufer (1997) warnt in diesem Zusammenhang ganz allgemein davor, diese Strategien sozusagen als Allheilmittel zur Kompensation von Wortschatzlücken zu betrachten, das sich für jeden Lerner in jedem Kontext eignet. Sie

gibt zu bedenken, dass die Brauchbarkeit der Strategien stark von gewissen Vokabelvorkenntnissen abhängt. Dabei geht sie von einer Schwelle aus, von der an ein solches Vorgehen überhaupt erst sinnvoll und möglich wird. In einer früheren Studie (1991) hat sie herausgefunden, dass diese Schwelle bei etwa 3000 Wortfamilien bzw. etwa 5000 lexikalischen Einheiten liegt. Ab diesem Umfang findet auch erst eine automatisierte Worterkennung, ähnlich der muttersprachlichen, statt, so dass das kognitive System ausreichend entlastet ist, um überhaupt zu Erschließungsaktivität fähig zu sein.

Ferner stellt Laufer (1997) dar, wo im Allgemeinen Schwierigkeiten mit den Erschließungsstrategien auftauchen. Sie nennt als eine besonders tückische 'Falle' solche Wörter, die dem Lerner bekannt vorkommen, es aber tatsächlich gar nicht sind. Dies werde oft z.B. durch eine täuschende morphologische Struktur begünstigt. Mögliche deutsche Beispiele wären 'Untat' oder 'Unkosten': Die morphologische Struktur verleitet zu der Annahme, die Tat bzw. die Kosten seien nicht existent, da sie durch das Präfix 'Un-' scheinbar negiert werden, wie in 'unentschuldigbar' o.ä.. Ferner seien idiomatische Ausdrücke, false friends, Polysemantika oder einfach morphologisch bzw. phonetisch leicht verwechselbare Wörter anfällig dafür, dass der Lerner sie nicht als unbekannt identifiziert und daher zu falschen Schlüssen kommt. Deshalb fordert Laufer, bei den Schülern das Bewusstsein für solche Verwechslungsgefahren zu fördern, um Verständnisprobleme zu minimieren.

Zusätzlich gibt Laufer zu bedenken, dass eine kontextuelle Erschließung überhaupt erst möglich wird, wenn der Lerner grundsätzlich über ein 95-98 prozentiges Verständnis des Textes und der darin vorkommenden Wörter verfügt.

Es zeigt sich also, dass für die erfolgreiche Anwendung der Erschließungsstrategien bestimmte Kriterien erfüllt sein müssen. Trotzdem sollten diese nützlichen 'Werkzeuge' in keinem modernen Fremdsprachenunterricht fehlen.

2.10 METAKOGNITIVE LERNSTRATEGIEN

Dieses Kapitel soll die zweite Zeile in meiner Gesamtklassifikation füllen, die jedoch nicht wie im Falle der kognitiven Strategien nach Lernbereichen differenziert ist. Durch die Beschreibung der einzelnen metakognitiven Strategien ergibt sich jedoch häufig eine besondere Eignung für bestimmte Bereiche, die in der Regel leicht erkennbar ist.

Bezüglich der in dieser Arbeit fehlenden Differenzierung metakognitiver Strategien für die einzelnen Lernbereiche gebe ich Folgendes zu bedenken: Oxford

(1990) nimmt diese Differenzierung zwar vor, kommt aber bei 10 von 11 vorgeschlagenen Strategien zu dem Urteil, dass sie sich für alle Lernbereiche eignen. Diese universelle Anwendbarkeit metakognitiver Strategien macht meines Erachtens eine Differenzierung nach Lernbereichen obsolet.

Wie schon oben erwähnt (Kap 2.6 ‚Einige Klassifikationsansätze von Lernstrategien‘), verändere ich die Aufgliederung O`Malley/ Chamots (z.B. 1990), in der zwischen Planungs-, Monitoring- und Evaluationsstrategien unterschieden wird. Ich fasse die ohnehin zu wenig voneinander abgesetzten Monitoringstrategien und Evaluationstrategien unter dem Begriff Monitoring zusammen und ergänze sie durch die von Pintrich/ Garcia (1994) so genannten Regulationsstrategien. Nicht übernehmen werde ich Oxfords (1990: 136) Kategorie „centering your learning“, die sie als erste Gruppe setzt und der sie Strategien wie „Overviewing and Linking with Already Known Material“, „Paying Attention“ und „Delaying Speech Production to Focus on Listening“(138) zuordnet. Diese passen meiner Auffassung nach aber problemlos in die Gruppe der Planungsstrategien, machen eine Sondergruppe somit unnötig.

Um ferner dem besonders oben bei den Schreibstrategien aufgefallenen Problem der Abgrenzung metakognitiver und kognitiver Strategien zu begegnen, definiere ich die metakognitiven Strategien stärker metastrategisch als O`Malley/ Chamot dies tun, d.h. ich nenne nicht solche Strategien metakognitiv, die lediglich, wie im oben erwähnten Beispiel der Schreibstrategien, den soeben geleisteten Arbeitsprozess noch einmal (nach-)vollziehen, sondern nur solche, die generell den Erfolg eines bestimmten (strategischen) Vorgehens reflektieren. Somit ist dann auch eine Binnendifferenzierung in einzelne Lernbereiche obsolet.

Aus dem Vorausgegangenen ergibt sich nun folgende Unterscheidung dreier Arten metakognitiver Strategien: Planungsstrategien, Monitoringstrategien und Regulationsstrategien.

Zu den *Planungsstrategien* zähle ich das von Chamot/ O`Malley (1994) genannte „Organizational Planning“(62), das sich mit der Planung des zu leistenden Lern- bzw. Arbeitsprozesses beschäftigt, d.h. der Lerner legt sich nach genauer Betrachtung der vor ihm liegenden Aufgabe einen mentalen Plan zurecht, wie und mit welchen Strategien er diese am besten lösen kann. Hier wird der von mir oben als metastrategisch bezeichnete Charakter dieses Strategietyps deutlich. Es wird eine strategische Entscheidung über die Anwendung bestimmter Strategien getroffen. Eine weitere von Chamot/ O`Malley (1994) genannte Planungsstrategie ist das „Self-

management“(62), das sich auf das „when, where, and how to study“(62) bezieht. Der Lerner organisiert sich also nicht nur das Lernen selbst wie beim Organizational Planning, sondern versucht auch bewusst die Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass sie seinem Erfolg dienlich sind. Die anderen beiden Planungsstrategien bei Chamot/ O’Malley (1994), nämlich „Advance Organization“ – „Preview Skim Gist“(62) und „Selective Attention“ – „Scan“(62), ordne ich nicht den metakognitiven Strategien zu, sondern den kognitiven. Dort sind sie auch schon bei den Lese- bzw. Hörstrategien behandelt worden. Hier zeigt sich also die meines Erachtens zu große Nähe zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien im Ansatz von Chamot/ O’Malley (1994). Beim Skimming und Scanning wie auch bei den Prereading activities geht es nicht um ein Planen auf der Metaebene sondern vielmehr um ein Bearbeiten der Aufgabe, und zwar „directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning“(O’Malley/ Chamot 1990: 44) – dies bezieht sich bei O’Malley/ Chamot in der Tat erstaunlicherweise auf die kognitiven [sic!] Strategien.

Oxford (1990) deckt sich in ihrer Auflistung von Planungsstrategien im Wesentlichen mit Chamot/ O’Malley (1994), nennt aber zwei erwähnenswerte Strategien, die noch darüber hinausgehen: Zum einen spricht sie von „Finding Out About Language Learning“(139), also dem Erwerb von wissenschaftlichem Wissen über den Sprachlernprozess, um effektiver zu lernen. Dies ist jedoch nur für akademisch gebildete Menschen realistisch erwartbar, gerade Schulkinder können diesen Weg kaum gehen. Zum anderen nennt sie „Seeking Practice Opportunities“(139), ein strategisches Vorgehen, das sich wohl für Lerner aller Entwicklungsstufen eignen dürfte. Sie nennt die Möglichkeit, fremdsprachliche Filme zu sehen oder Muttersprachler zu treffen (eher eine soziale Strategie).

Bei den *Monitoringstrategien* differenzieren Chamot/ O’Malley (1994) „Monitoring Comprehension“ und „Monitoring Production“(62), eine Unterscheidung, die soweit noch einleuchtet. Die Definition „Checking one’s comprehension“ bzw. „production“(62) geht meines Erachtens nicht weit genug, da dies meiner Meinung nach eher ein kognitiver als ein metakognitiver Prozess ist. Nach meiner Auffassung muss hier wieder eine metastrategische Definition greifen: Monitoringstrategien überwachen, inwieweit die angewandten Strategien in einem Lernbereich bzw. bei einer bestimmten Aufgabe erfolgreich sind oder nicht. Das Ergebnis dieses Monitoring besteht dann in dem von Chamot/ O’Malley als Evaluationstrategie ausgewiesenen „Self-assessment“(62), zu dem auch das sehr sinnvolle Führen eines „learning log“(ebenda)

oder Lerntagebuchs gehört. Yang (2003) hat in diesem Zusammenhang in einer empirischen Studie mit Collegestudenten überwiegend positive Ergebnisse bezüglich des Gebrauchs eines solchen Portfolios, wie sie es nennt, gemacht.

Auch Oxford (1990) unterscheidet Evaluations- und Monitoringstrategien, jedoch einer übergeordneten Gruppe „Evaluating Your Learning“(140) zugeordnet. Sie bezieht das „Self-Monitoring“ auf „errors in understanding or producing the new language“, das „Self-Evaluating“ dagegen auf „one’s own progress in the new language“(140). Diese Unterscheidung ist also analog zu der von Chamot/ O’Malley (1994). Es ist dies also der zweite von drei Schritten, der uns folgerichtig zum letzten führt.

Nämlich zu den *Regulationsstrategien*, die aus dem Ergebnis des Monitorings zu einer erneuten Planung kommen, somit also weitgehend mit den Planungsstrategien übereinstimmen mit dem Unterschied, dass hier schon eine Evaluation vorausgegangen ist d.h. es entsteht ein Zirkel metakognitiver Strategien, der so lange durchlaufen wird, bis der Strategienegebrauch optimiert wurde, so dass der Lernprozess erfolgreich verläuft.

2.11 AFFEKTIV-SOZIALE LERNSTRATEGIEN

Dieses Kapitel füllt schließlich die letzte Zeile meiner Gesamtaxonomie, die, wie schon bei den metakognitiven Strategien, auch nicht einzelne Lernbereiche differenziert berücksichtigt. Auch hier zeigt sich nämlich bei Oxford (1990) wieder, dass ihr Versuch, für die Lernbereiche zu differenzieren, wenig erfolgreich ist, da in der überwiegenden Zahl der aufgelisteten Strategien diese für alle Lernbereiche als geeignet erscheinen. Nur zwei von sechzehn eignen sich jeweils nur für zwei Lernbereiche. Diese werde ich dann gesondert ausweisen.

Es geht hierbei zum einen um Strategien, die dazu dienen sollen, eine positive, angstfreie Einstellung zum Sprachlernen zu erzeugen (a. Affektive Strategien). Zum anderen geht es um solche, die der Kontaktaufnahme zu anderen Lernern und dem gemeinschaftlichen Lernen dienen (b. Soziale Strategien). Chamot/ O’Malley (1994) handeln diese Kategorie von Strategien sehr oberflächlich ab, indem sie im Wesentlichen nur mit drei Schlagworten darauf eingehen: „Ask Questions“, „Cooperate“ und „Think positive“(63), diese aber nur sehr unzureichend ausführen.

a. Oxford (1990) dagegen nennt insgesamt sechzehn affektiv-soziale Strategien, wobei sie zunächst die affektiven in drei Gruppen unterteilt: „Lowering your anxiety“, „Encouraging yourself“, „Taking your emotional temperature“(141).

Als angstreduzierende Strategien nennt Oxford als erstes „Progressive Relaxation, Deep Breathing, or Meditation“(1990: 143). Bei der ersten geht es um das abwechselnde Anspannen und Entspannen der Muskulatur, bei der zweiten um Zwerchfellatmung und bei der dritten um Meditation nach Bildern oder Geräuschen. Oxford beruft sich auf Forschungsarbeiten im Bereich des „scientific biofeedback“(1990: 164).

Zweitens gibt sie „Using music“(141) als eine mögliche Strategie zum Abbauen von Ängsten an. Sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle von Musik in der Suggestopädie. Fünf bis zehn Minuten Musikgenuss vor einer Lernaufgabe können danach die Lernbereitschaft erheblich steigern, aber auch während des Lernens ist dies sicherlich für einige Lerner sinnvoll.

„Using laughter“ ist die dritte und letzte von Oxford (1990: 141) angeführte angstabbauende Strategie. Im Klassenraum können Witze, Rollenspiele, Spiele zu einer „general atmosphere of enjoyment“(165) beitragen. Diese entspannte Lernatmosphäre ist dem Lernen zuträglicher als große Anspannung. Zu Hause kann der Lerner in ähnlicher Weise versuchen, seinen Lernprozess zu entspannen.

In der zweiten Gruppe affektiver Strategien, also denen, die der Selbstermutigung dienen, nennt Oxford wiederum drei Strategien: erstens „Making positive statements“(141). Beispielsweise können Lerner sich selbst Dinge sagen, wie ‚Ich verstehe schon viel mehr als am Anfang des Schuljahres‘, ‚Ich merke, dass ich flüssiger spreche als zuvor‘ etc. Oxford bietet hier eine ganze Liste solcher Beispielsätze, die dazu dienen, dass der Lerner sich seine bisher gemachten Fortschritte verdeutlicht, anstatt sich auf seine Lücken und Probleme zu versteifen.

„Taking risks wisely“(141) bezeichnet eine Strategie, die den Lerner dazu ermuntert, Risiken in einem bestimmten Rahmen einzugehen, insofern als jede freie Äußerung in der Fremdsprache ein gewisses Risiko birgt zu scheitern bzw. Fehler zu machen. Sobald der Lerner diese Fehler jedoch als positiv im Sinne weiterer Lernchancen ansieht, werden sie produktiv. Oxford (1990) weist jedoch darauf hin, dass diese Bereitschaft, Risiken einzugehen nicht Aufforderung zu „wild, unnecessary risks“(166) sei, sondern immer wohlüberlegt sein muss.

Die dritte und letzte selbstermutigende Strategie ist die des „Rewarding yourself“(141), bei dem es darum geht, nicht nur externe Belohnungen in Form guter Noten oder Lob von anderen zu genießen, sondern sich selbst für gute Leistungen zu belohnen. Diese Selbstbelohnungen können materieller Art sein, aber auch aus Eigenlob (stinkt nicht immer!) in Form der oben beschriebenen positive Statements bestehen. Häufig kann schon das bewusste Genießen einer guten Leistung Belohnung genug sein.

Die dritte Gruppe der affektiven Strategien besteht bei Oxford aus vier Strategien, deren erste „Listening to your body“(1990: 141) darstellt. Dabei geht es darum, zunächst einmal in sich hinein zu horchen und das eigene Befinden festzustellen und somit zu überprüfen, ob vielleicht körperliches Unbehagen bei bestimmten Aufgaben ein gutes Abschneiden behindert. Es ist dies also eine Strategie der Selbstanamnese, die meiner Meinung nach eigentlich den zuvor beschriebenen Strategien des Angstabbaus vorausgehen sollte. Auch die zweite Strategie „Using a checklist“(141), die im Prinzip nichts anderes als eine strukturiertere Variante der ersten ist, dient dem Stellen einer Selbstdiagnose. Gleiches gilt auch für „Writing a language learning diary“(141), bei dem es neben der Feststellung konkreter Lernerfolge und Fixierung der Ergebnisse metakognitiver Strategien wie Monitoring und Evaluation um eine fortlaufende Erfassung des Befindens beim Sprachenlernen geht. Auch „Discussing your feelings with someone else“(141) geht in diese Richtung, bezieht jedoch die Perspektive einer anderen Person mit ein. Diese andere Person kann der Lehrer, kann aber genauso gut ein anderer Lerner oder auch Außenstehende sein, die mit dem Lernprozess nicht befasst sind.

Insgesamt halte ich Oxfords Abfolge der Auflistung für etwas unglücklich, da die zuletzt diskutierten Strategien der Selbstdiagnose meiner Meinung nach den angstabbauenden und ermutigenden vorausgehen sollten, um überhaupt die Basis für Ermunterung und Angstreduzierung zu sein. Damit würde sich hier ein ebensolcher Zirkel oder eine Spirale bilden wie schon bei den metakognitiven Strategien.

b. Zu den sozialen Strategien zählt Oxford (1990: 141) drei Gruppen, nämlich „Asking questions“, „Cooperating with others“ und „Empathizing with others“, die ihrerseits jeweils zwei Einzelstrategien enthalten.

Das Stellen von Fragen sieht Oxford unterteilt in Fragen nach Klärung bzw. Bestätigung, also sachliche Rückfragen, und der Bitte um Korrektur der eigenen Äußerungen. Die Fragen des ersten Typs ordnet sie den Lernbereichen Lesen und Hören zu, meines Erachtens wären aber durchaus alle Bereiche auf ihre Weise einbeziehbar:

Fragen bezüglich eines Schreibprozesses sind ebenso denkbar wie beispielsweise Rückfragen zur Grammatik. Wichtig ist in jedem Falle, dass die Lerner Redemittel an die Hand bekommen, die das Formulieren solcher Fragen ermöglichen bzw. erleichtern.

Den zweiten Fragetypus sieht Oxford als ausschließlich für das Sprechen und Schreiben, also die produktiven Lernbereiche, geeignet, da Fehler in der sprachlichen Kompetenz natürlich nur in der Performanz des Sprechers erkennbar werden. Diese Strategie stellt eine externe Ergänzung zum Selbstmonitoring dar, insofern als es der Evaluation des Sprachlernstandes mit Unterstützung durch andere dient. Wichtig ist jedoch, dass der fortgeschrittene Partner in diesem System nicht jeden Fehler korrigiert, da dies gerade bei Anfängern zu baldiger Demotivierung führen würde.

Die Kooperationsstrategien unterteilt Oxford in solche, in denen mit „peers“(1990: 141) zusammen gelernt wird und solchen, bei denen die Partner „proficient users of the new language“(ebenda) sind. Beide eignen sich gleichermaßen für alle Lernbereiche. Ergänzend zu Oxfords Ausführungen möchte ich darauf hinweisen, dass der Vorteil der ersten Strategie meines Erachtens darin liegt, dass peers auf dem gleichen Stand stehen und somit genau die gleichen Lernprobleme haben, daher also am ehesten Strategien zu deren Überwindung aufzeigen können. Andererseits ist die möglicherweise fehlende Sachkompetenz der peers ein Argument für die Zusammenarbeit mit einem weiter fortgeschrittenen Lerner bzw. dem Lehrer. Ein Muttersprachler der Zielsprache könnte allerdings in einigen Punkten weniger hilfreich als ein fortgeschrittener Lerner sein, weil dem Muttersprachler Lernerfahrungen mit der Sprache fehlen; er hat sie ungesteuert und unbewusst erworben. Für rein kommunikative Übung dagegen gibt es wohl kaum einen besseren Partner als einen Muttersprachler der Zielsprache.

Für den letzten Bereich, die Empathiebildung, offeriert Oxford wieder zwei Strategien, die meiner Auffassung nach aber unter dem Begriff Interkulturelle Kompetenz zusammengefasst werden können. Es geht also darum, Wissen über und Verständnis für andere Kulturen und ihre Denk- und Lebensweisen zu entwickeln. Die zu Grunde liegende Idee ist, dass dieses Verständnis dann das rein sprachliche Verstehen erleichtert.

3 STRATEGIENTRAINING

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Frage der Lern- und vor allem der Lehrbarkeit von Lernstrategien. Es gilt zu klären, wie ein solches Strategientraining aussehen kann und ob in der Forschungsliteratur Einigkeit über die Erfolge von Strategientraining herrscht, um abschließend einige praktische Vorschläge zusammenzutragen und zu bewerten, wie es sich sinnvoll in den Unterricht integrieren lässt. Die Ausführungen dieses Teils, ihrerseits basierend auf den vorausgegangenen Überlegungen, stellen dann wiederum die Basis dar für die Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Bewertung von Fremdsprachenlehrbüchern im abschließenden Teil der Arbeit.

3.1 PARAMETER IM STRATEGIENTRAINING

Bevor ich nun im nächsten Kapitel einige Trainingsprogramme für Lernstrategien ausführlicher vorstelle, möchte ich zunächst zu einem Raster zur Kategorisierung unterschiedlicher Ansätze in diesem Zusammenhang kommen. Oxford (1996: 230 ff.) bietet dazu eine meines Erachtens sehr brauchbare Grundlage. Im Folgenden stütze ich mich daher zunächst auf ihre Ausführungen, um daran anschließend die Beiträge anderer Autoren damit zu vergleichen und eine möglichst umfassende, gleichzeitig aber praktikable Synthese der einzelnen Ansätze zu bilden.

3.1.1 ZIELE DES STRATEGIENTRAININGS

Die Ziele eines Strategientrainings sind, die Lerner zu selbstständigeren Organisatoren ihres eigenen (Fremdsprachen)lernens zu erziehen und ihre Leistungen zu verbessern, indem ihnen die Möglichkeiten des Strategiengebrauchs *aufgezeigt* aber nicht *aufgedrängt* werden. Oxford (1996: 227) unterscheidet fünf Aspekte, die mindestens zu einem erfolgreichen Strategientraining gehören:

1. Identifikation und Verbesserung der schon vom Lerner benutzten Strategien,
2. Identifikation und Vermittlung von noch nicht benutzten aber potentiell hilfreichen Strategien,
3. Aufzeigen von Transfermöglichkeiten in andere Fachbereiche,
4. Anleitung zur Selbstevaluation im Gebrauch der Strategien bei bestimmten Aufgabenstellungen,

5. Anleitung zur Lernstil- und Strategienflexibilität durch die Ermunterung zum Austausch über den Strategienegebrauch bei den Schülern untereinander.

Darüber hinaus weist sie auf Faktoren hin, die zum Teil durch den Lehrer beeinflussbar sind („organizational ability, beliefs, motivations, attitudes“) aber auch solche, die eher unveränderlich sind („personality types [...] age“)[ebenda].

Wichtig ist es nach Oxford in diesem Zusammenhang zu sehen, dass es eben nicht ausreicht, das Strategieverhalten des ‘Good Language Learner’ zu identifizieren und zu versuchen, dieses allen Schülern aufzuzwingen. Vielmehr muss jeder einzelne dazu ermutigt werden, im Rahmen seiner persönlichen Vorlieben zu einem Lernstil zu finden, der maximalen Lernerfolg bringt. „Less successful learners will not automatically become more successful simply by copying the full range of strategies that more successful learners are using“(Oxford 1996: 228).

3.1.2 BEWUSSTHEIT IM STRATEGIENTRAINING

Den Ausgangspunkt allen Strategientrainings bildet bei Oxford *Bewusstheit*. Dieser Begriff umfasst für sie fünf Ebenen steigender Wertigkeit. Die erste Ebene ist die (1) *ohne* Bewusstheit, d.h. dem Lerner ist die Existenz von Lernstrategien nicht bekannt. Die zweite Ebene, die „awareness“(231) lässt sich wohl am besten mit (2) *Gewahrsein* übersetzen, d.h. dem Lerner ist prinzipiell bekannt und bewusst, dass es überhaupt Lernstrategien gibt. Drittens nennt Oxford (3) *Aufmerksamkeit*, d.h. die Schüler achten auf ihre eigenen und die Strategien ihrer Mitschüler. (4) *Intentionalität* ist die vierte Ebene; hier zeigen die Schüler schon eine Eigeninitiative im Bemühen, ihr strategisches Wissen zu verbessern. Die letzte Ebene ist die, in der die Schüler über „control“(231) verfügen, d.h. ihre Lernstrategien im wahrsten Sinne (5) *beherrschen*. Oxford gibt zu bedenken, dass im Schulalltag Gleichzeitigkeit unter den Schülern im Durchlaufen der einzelnen Stadien nicht die Regel ist. Häufig werden einige den anderen deutlich voraus sein, andere dagegen zurück fallen, abhängig von individuellen Lernstilen, Persönlichkeitsfaktoren, Interessen und Vorerfahrungen.

Die einzelnen Ebenen sollen nun etwas genauer beleuchtet werden. Lernprogramme, die das Durchlaufen dieser Stadien ermöglichen und fördern, fasst Oxford unter dem Begriff „strategy-plus-control“(1996: 236) zusammen. Einige Beispiele solcher Trainingsmodelle werden in Kapitel 3.2 genauer behandelt.

(1) Ein Vorgehensweise im Unterricht, bei dem den Lernern überhaupt nicht bewusst wird, was sie lernen, nennt man ‘*blindes*’ *Strategientraining*. Hier sollen die

Lerner gänzlich *un- oder unterbewusst* Lernstrategien anwenden, um ans Ziel der Aufgabenstellung zu gelangen. Beim Leseverstehen könnten also Hinweise stehen, die zum besseren Verständnis auf eventuell vorhandene Bilder verweisen, ohne jedoch diese Vorgehensweise als eine generelle Strategie vorzustellen, mit der sich Aufgaben dieser Art allgemein besser lösen lassen. Ohnehin gute Lerner mögen diese Verallgemeinerung vielleicht noch leisten, ein Bewusstsein für Strategien wird sich jedoch auch bei ihnen so kaum einstellen. Strategientransfer wird hier also nicht gefördert (vgl. Oxford 1990). Die nachfolgenden Stadien werden bei dieser Art des Strategietrainings höchstwahrscheinlich nie erreicht. Oxford beschreibt diese Situation für den Lerner als vergleichbar mit „puppets on a string“ (231), eine Formulierung, wie sie negativer konnotiert kaum sein könnte, wenn man an Begriffe wie Lernerautonomie denkt. Eine für die vorliegende Arbeit sehr wichtige Feststellung macht Oxford, wenn sie sagt: „'Blind' strategy instruction can be found in many recent textbooks“ (1996: 232). Dies wird im letzten Teil der Arbeit bei der Lehrbuchanalyse zu klären sein. Besonders häufig findet sich diese Vorgehensweise bei solchen Büchern, die dem 'natural approach' folgen, so Oxford weiter. Dies liegt wohl an der Grundannahme, wonach der Zweit- oder Fremdspracherwerb hier möglichst genauso wie der Erstspracherwerb ablaufen soll (Identitätshypothese, siehe Klein 1992: 36/7), d.h. ohne wirklich bewusste Sprachverarbeitung.

Es wird wohl deutlich, dass dieses Vorgehen wenig erfolgversprechend ist, da für ein sinnvolles Strategietraining Bewusstmachung eine essentielle Voraussetzung ist.

(2) „Awareness [*Gewahrsein*] of language learning strategies often comes merely by taking part in a strategy assessment“ (Oxford 1996: 232), d.h. allein die Tatsache, einmal über Lernstrategien befragt zu werden und über sie nachzudenken, bildet den Schritt zur ersten wirklichen Ebene der Bewusstheit. Außerdem können Diskussionen über den Strategienegebrauch anderer Lerner das *Gewahrsein* der Strategien bewirken. Ferner sind Vorträge hilfreich, insbesondere, wenn sie interaktiv angelegt sind, um Rückmeldungen der Lerner zuzulassen.

(3) Oxford differenziert zwei Ebenen der *Aufmerksamkeit*, nämlich *periphere* und *fokale*. Dabei ist erstere allgemeiner Natur und nicht zielgerichtet, letztere dagegen zielgerichtet und gesteuert. Zu Beginn eines Strategietrainings haben Lerner häufig nur periphere Aufmerksamkeit für Lernstrategien. Aufgabe ist es nun, diese in fokale zu verwandeln, indem man ganz gezielt zur Selbstbeobachtung oder zur Beobachtung

anderer und ihres Strategienegebrauchs anleitet. Diskussionen und der Austausch von Erfahrungen ergänzen dieses Vorgehen.

(4) Nachdem die Aufmerksamkeit der Lerner für Strategien geweckt ist, kommt es auf die *Intentionalität* an, d.h. darauf, dass die Schüler überhaupt die Absicht haben, Strategien zu gebrauchen. Dazu gehört es ebenso, ihre individuellen Lernstile und Vorlieben zu berücksichtigen, wie ihre Einstellungen und Einschätzungen ernst zu nehmen. Es bringt nichts, wenn die Lerner Strategien nur anwenden, um 'ihrem Lehrer einen Gefallen zu tun', oder eine gute Note zu bekommen. Dazu ist es nötig, individuell und ernsthaft auf bestimmte Vorbehalte der Lerner einzugehen und sie wirklich von der Nützlichkeit der Strategien zu überzeugen. Ein sehr gutes Argument sollte sein, dass Schüler in der Lage sein werden, deutlich bessere Ergebnisse zu erzielen, und dies eventuell bei auf lange Sicht reduziertem Arbeitsaufwand. Dafür muss zunächst aber der durch zusätzlich zum regulären Lernbetrieb notwendige Aufwand zum Erlernen und Üben der neuen Strategien in Kauf genommen werden. Dieses Verhältnis muss der Lehrer den Schülern aufzeigen und ihnen stets das Fernziel, nämlich verbesserte Leistung bei gleichem oder sogar geringerem Aufwand, vor Augen halten.

(5) Die bisherigen Schritte sind die Voraussetzung für diese letzte Ebene, auf der die Lerner ihre *Strategien* wirklich *beherrschen*, d.h. sich aktiv dazu entschließen, bestimmte Strategien für spezielle Aufgaben zu gebrauchen, ferner in der Lage sind, Transfermöglichkeiten auf andere Bereiche zu erfassen und zu nutzen und schließlich auch Erfolge und Misserfolge im Gebrauch der Strategien bei der Lösung von Problemstellungen zu evaluieren. Cohen kommt zu einem ähnlichen Urteil, wenn er sagt: „the ultimate goal of strategy training is to empower students by allowing them to take control of the language learning process“(1998: 70).

Strategientrainingsprogramme, die ein Durchlaufen dieser Stadien bis zur völligen Beherrschung ermöglichen, bezeichnet Oxford als „*strategy-plus-control*“(1996: 236) Modelle und fasst darunter einige Ansätze verschiedener Autoren, wie zum Beispiel das CALLA Modell von Chamot/ O'Malley (1990, 1994, 1996) oder Canada's Foresee Modell (Kidd/ Marquardson 1996). Nach Oxford (1996: 236) zeigen die meisten dieser Ansätze folgende gemeinsame Grundstruktur:

1. Identifikation zu lehrender Strategien,
2. Erfassung der von den Lernern gebrauchten Strategien als Basis für das Training,
3. Langzeitinstruktion im Bereich der Lernstrategien,

4. Explizite Demonstration, Diskussion, Benutzung und Transfer bestimmter Strategien,
5. Herstellung und Gebrauch spezieller, auf die Lerner zugeschnittener Materialien,
6. Permanente Überwachung und Bewertung der Strategien durch Lehrer und Lerner,
7. Flexibilität in der Anpassung der Lernstrategien an die Bedürfnisse einzelner Lerner.

Ob und wie diese Grundstruktur in einzelnen Ansätzen umgesetzt wird, werde ich in Kapitel 3.2 unter anderem genauer betrachten.

3.1.3 ZUSÄTZLICHE FAKTOREN

Ein wichtiger Faktor, der die Ausgestaltung eines Strategietrainingsprogramms determiniert, ist das *Ausbildungsniveau*. Es gibt mittlerweile Strategietrainingsprogramme für alle Stufen der Ausbildung, von der Grundschule bis hin zu universitären Studiengängen. Dabei ist es selbstverständlich, dass diese den jeweiligen Lernzielen und kognitiven Voraussetzungen der Lerner angepasst sein müssen.

Man muss ferner grundsätzlich zwischen *explizitem* und *implizitem* Training (teilweise auch ‚direkt‘ und ‚eingebettet‘) unterscheiden. Diese Unterscheidung deckt sich annähernd mit der Differenzierung Oxfords (1996) zwischen ‚blind strategy instruction‘ und den anderen, mehr oder weniger bewussten Ebenen der Instruktion:

In *direct instruction*, students are informed of the value and purpose of strategy training, whereas in *embedded instruction*, students are presented with activities and materials structured to elicit the use of the strategies being taught but are not informed of the reasons why this approach to learning is being practiced. (O'Malley/ Chamot 1990: 153)

Auch O'Malley/ Chamot plädieren eher für eine explizite Instruktion, da auch sie mangelnde Bewusstheit für ein Hindernis auf dem Weg zur Lernerautonomie sehen. Dieser Sichtweise schließe ich mich entschieden an, da meines Erachtens nur durch eine explizite bzw. direkte Form der Instruktion realistischerweise angenommen werden kann, dass den Lernern die Bedeutung von Lernstrategien ‚bewusst‘ wird.

Integrierte und *separate Instruktion* bilden ein weiteres Gegensatzpaar bei der Beschreibung unterschiedlicher Trainingsprogramme. Hier handelt es sich nicht um die Frage der Bewusstheit bei den Lernern, sondern vielmehr um die Unterscheidung zwischen vom eigentlichen Unterricht losgelöstem Training in Sonderkursen bzw.

separaten Unterrichtsreihen und solchem, das in die regulären Kurse mit ihren Inhalten eingeflochten wird. Im Gegensatz zur zuvor gestellten Frage nach explizitem oder implizitem Training, die eindeutig zu Gunsten der ersten Möglichkeit beantwortet wurde, bezeichnen O'Malley/ Chamot diese Frage als „An unresolved issue“(1990: 152). Dabei verweisen sie auf Argumente, wonach separates Training Strategientransfer stärker begünstigt und außerdem eine allgemein bessere Konzentration auf die zu erlernenden Strategien möglich ist, da nicht durch weitere, möglicherweise komplexe Inhalte, davon abgelenkt wird. Bezogen auf die in Kapitel 2.3 gemachten Feststellungen bezüglich der kognitiven Anforderungen von Lernstrategien drängt sich mir an dieser Stelle die Möglichkeit auf, Strategietraining zunächst separat und später dann integriert zu betreiben. Das anfängliche separate Training schützt den Lerner vor Überlastung seiner kognitiven Kapazitäten und somit auch vor der Gefahr vorzeitiger Resignation. Wenn dann nach einiger Übung das Wissen über die Lernstrategien zunehmend prozeduralisiert und die Anwendung in gleichem Maße automatisiert ist, kann eine Integration in die regulären Unterrichtsinhalte erfolgen. Verfechter integrierten Trainings halten dagegen, dass Lerner häufig Schwierigkeiten haben, die zuvor separat gelernten Strategien in konkreten Aufgabenstellungen anzuwenden. Wahrscheinlich bietet sich bei dieser Unterscheidung, wie so oft in der Didaktik, die Anwendung einer Mischstrategie an. Die Differenzierung muss ja nicht als absolut und ausschließend gesehen werden. Man kann vielmehr, ähnlich wie bei Oxfords (1996) Konzept zunehmender Bewusstheit, einen Weg zunehmender Integration in reales Unterrichtsgeschehen gehen. So wird man mehreren Anforderungen gleichzeitig gerecht: Schutz vor kognitiver Überlastung und Aufzeigen praktischer Anwendungs- und Transfermöglichkeiten.

Ferner muss man unterscheiden zwischen *lehrergeleitetem* und *lernergeleitetem Training*. Während auf den ersten Blick lernergeleitetes Training als wünschenswerter und sinnvoller im Hinblick auf die Vorstellung des autonomen Fremdsprachenlernalers erscheint, gibt es doch auch Gründe für ein lehrergeleitetes Vorgehen:

While this approach may reduce learner autonomy, it may be appropriate especially for less successful language learners who have been unable to develop appropriate language strategy use on their own. (Oxford 1996: 241)

Ähnlich, wie zuvor im Zusammenhang mit der Frage, ob Strategien besser integriert oder separat gelehrt werden sollten, gibt es auch hier keine eindeutige Antwort. In diesem Falle gibt es einerseits die rein didaktischen Erwägung, zunächst eine stärkere Lehreraktivität als Stütze in Kauf zu nehmen und dieses 'Gerüst'(Oxford) sukzessive

abzubauen zu Gunsten einer in gleichem Maße zunehmenden Lerneraktivität. Andererseits kommt hier noch der Faktor der Lernerorientierung dazu: Meines Erachtens muss der Lerner stets das Zentrum jeder Didaktik sein. Dies muss aber nicht zwangsläufig heißen, dass er auch in jeder Unterrichtssituation das Zentrum darstellt. Immer muss die Lernerpersönlichkeit mit ihren Lernstilen und Präferenzen (s.u.) berücksichtigt werden. Wenn die Lerner anfangs einer stärkeren Leitung durch den Lehrer bedürfen, muss dies gewährleistet sein. Fernziel muss jedoch stets die graduelle Lernerautonomie sein.

Teachers can provide a great deal of assistance in the beginning and gradually lift away such scaffolding as students become increasingly self-directed and autonomous. This concept fits with the work of Vygotsky in social learning, which demonstrates the large need for teacher direction at the start and the decreased need as the student develops more learning skills. (Oxford 1996: 241).

Auch hier also bietet sich eine Mischstrategie im Unterricht an, bei der neben zunehmender Bewusstheit und Integration auch eine zunehmende Lernerzentrierung stattfindet.

Die Frage, ob das Training in der *Muttersprache* oder in der *Zielsprache* erfolgen soll, ist ebenso wenig eindeutig zu beantworten. Grenfell/ Harris (1999) geben zu bedenken, dass im Sinne kommunikativer Kompetenz die Zielsprache auch im Strategientraining die zentrale Rolle spielen sollte. Ferner geben sie zu bedenken:

Discussing and evaluating what is learned, and how, after all is one of the few classroom activities that requires learners to use the target language for genuinely communicative purposes. (Grenfell/ Harris 1999: 105)

Obwohl es natürlich richtig ist, dass diese metasprachliche Kommunikation einer der wenigen echten Kommunikationsanlässe im Unterricht ist, geben auch Grenfell/ Harris zu, dass es sich hier um einen „controversial issue“ handelt, „particularly with beginner classes“ (1999: 105). Denn gerade am Anfang könnte es viele Lerner eher überfordern und damit abschrecken, wenn der Anteil zielsprachiger Instruktion zu hoch ist.

In the long term, any disadvantages produced by not using the target language one hundred percent of the time may be offset by an increase in pupil motivation, independence and performance. (Grenfell/ Harris 1999: 106)

Erneut also spricht einiges für eine kontinuierliche Veränderung der Methode im Unterricht in Übereinstimmung mit dem Lernerfortschritt: Anfangs eher muttersprachliche Instruktion, später zunehmend auch zielsprachliche bis dann schließlich gänzlich zielsprachiges Training möglich wird. Auch hier gilt es, die

kognitive Kapazität nicht durch zwei komplexe Aufgaben - Strategientraining und Verständnis der Zielsprache - zu überlasten.

Ein weiterer wichtiger Faktor, auch wenn er hier nicht so umfänglich behandelt werden kann, wie es erstrebenswert wäre, ist die Berücksichtigung der *individuellen Lernercharakteristika* und unter Umständen seiner 'Lernkultur', also der eher *kollektiven* Charakteristika. Mit letzterem ist gemeint, dass unterschiedliche Kulturen auch verschiedene Erwartungshaltungen und Einstellungen gegenüber Schule, Lehrern und Lernen bedingen. „They are also related to demographic factors such as sex, age, and ethnic differences“ (Cohen 1998: 15). Zunächst aber zu einigen *individuellen* Lernercharakteristika (für eine umfangreichere Darstellung siehe Ehrman: 1996):

Häufig wird bei der Suche nach geeigneten Lernstrategien und dem Versuch, diese zu vermitteln, vergessen, sich zunächst darüber bewusst zu werden, was für einen Typ Lerner man vor sich hat. Diese Frage ist entscheidend, wenn man es mit lernerzentriertem und auf Lernerautonomie abzielendem Unterricht wirklich ernst meint. Man kann nicht erwarten, dass Lerner Strategien übernehmen und sogar in andere Fachbereiche transferieren, wenn diese überhaupt nicht ihrem Lernstil oder anderen wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen entsprechen. Oxford (1995) differenziert in ihrem 'Style Analysis Survey' (SAS) fünf Dichotomien bei den *Lernstilen*:

1. *visuell*, *auditiv* oder *taktil*
2. *extrovertiert* oder *introvertiert*
3. *intuitiv-zufällig* (zukunftsorientiert, Vermeidung von Schritt-für-Schritt Anleitungen) oder *konkret-sequentiell* (gegenwartsbezogen, Bedürfnis nach Schritt-für-Schritt Anleitungen)
4. *geschlossen* (sehr planend, struktur- und aufgabenorientiert und ordentlich) oder *offen* (Vorliebe für entdeckendes Lernen in unstrukturierten Lernsituationen, Toleranz für eine gewisse Unordnung)
5. *global* (Suche nach dem allgemeinen Sinn, Versuch daraus Erwartungen abzuleiten) oder *analytisch* (detailfokussiert, Versuch, den Stoff in mehrere logische Teile zu zerlegen, regelorientiert)

Punkt fünf kann auch als Unterteilung in *feld-abhängig* und *feld-unabhängig* gedacht werden, wie Mißler (1999) sie macht: Der aus der Wahrnehmungspsychologie abgeleitete Begriff der Feld(un)abhängigkeit bezeichnet „die perzeptuelle Fähigkeit, ein bestimmtes relevantes Item in einem Feld (Kontext) von ablenkenden Items wahrzunehmen“ (165). Beide Modi der Informationsverarbeitung haben in ihrer

extremen Form Vor- und Nachteile, „je nachdem, ob eine zu lösende Aufgabe die Konzentration auf Einzelelemente oder aber den Blick auf die Gesamtkonstellation sowie die Beziehungen zwischen den Einzelelementen verlangt“ (ebenda). Für das Fremdsprachenlernen, wie wohl auch für die meisten anderen komplexen kognitiven Aufgabenstellungen, dürfte die situationsangemessene Anwendung beider Modi den Idealfall darstellen.

Neben den reinen Lernstilen gibt es aber noch weitere Persönlichkeitsmerkmale, wie *Einstellungen* und *Motivation*. Dabei bedingen die Einstellungen häufig die Motivation. Eine Sprache, die dem Lerner aus bestimmten Gründen ‘unsympathisch’ ist, wird er kaum motiviert sein zu erlernen. Auch kann bei den Lernern eine generell negative Einstellung und Einschätzung bezüglich ihrer Sprachlernfähigkeit bestehen, die ein mögliches Strategientraining stark behindern können, da die Lerner sich schon aufgegeben haben. O’Malley/ Chamot (1990) betonen, dass schon kleine Erfolgserlebnisse dazu beitragen können, solche negativen Einstellungen abzubauen.

Paris (1988) nach O’Malley/ Chamot (1990: 161) benennt vier Möglichkeiten, kognitives Strategientraining mit motivationalen Aspekten zu verbinden: 1. „Modeling“, d.h. der Lehrer zeigt seinen eigenen Strategiengebrauch durch ‘lautes Denken’ und bildet somit ein Vorbild für die Schüler. 2. ‘Erklärung’, also überzeugende Darstellung der Vorteile von Lernstrategien. 3. „Scaffolding instruction“, d.h. der Gebrauch eines provisorischen ‘Gerüsts’ in Form forcierter Unterstützung durch den Lehrer, das nach einiger Übungszeit sukzessive abgebaut werden kann. 4. ‘Kooperatives Lernen’, bei dem die Lerner in Gruppen an der Lösung bestimmter Probleme arbeiten.

Eine andere Gruppe von Persönlichkeitsmerkmalen ist weniger eine Frage individueller Erfahrung und Vorlieben als vielmehr kollektiver Natur: nämlich der Einfluss der *kulturellen Prägung* auf Lerneigenschaften und Strategien. „Culturally based beliefs and attitudes [...] affect student’s motivation and therefore their use of language learning strategies“ (Oxford 1996: 248). Oxford hält es daher für wichtig, dass Lehrer sich der unterschiedlichen Einstellungen bezüglich fremder Sprachen bewusst werden, um darauf angemessen reagieren zu können. Ferner konstatiert sie großen Forschungsbedarf bei der Frage, wie der kulturelle Hintergrund eines Lerners seine Auswahl und Anwendung von Lernstrategien beeinflusst.

3.2 STRATEGIENTRAININGSPROGRAMME

Im Folgenden werde ich nun einige Strategientrainingsprogramme genauer beleuchten, um anhand ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen abschließend einige Empfehlungen

machen zu können, wie ein Strategietraining aussehen sollte. Dabei gilt es stets, die ‘Parameter im Strategietraining’, wie sie in Kapitel 3.1 besprochen wurden, im Auge zu behalten. Den Anfang bilden einige eher theoretische Schemata, die ganz allgemein beschreiben, wie ein Strategietraining didaktisch aufgebaut werden könnte. Dabei werden zunächst vier Modelle zusammen behandelt und dann eines gesondert und ausführlicher, da ihm eine für die Strategieninstruktion besondere Bedeutung zukommt. Daran anschließend zeige ich ein Programm auf, das die theoretisch-schematischen Maximen in konkrete Unterrichtspraxis umsetzt.

3.2.1 VIER MODELLE KURZ VORGESTELLT

(1) Das erste Modell wurde von *Pearson/ Dole (1987)* ursprünglich für den Erstsprachunterricht angelegt, ist aber auch für den Zweitsprachunterricht geeignet, und umfasst folgende Teilschritte (nach Cohen 1998: 71/2):

- (a) Aufzeigen und Erklären einer bestimmten Strategie durch den Lehrer
- (b) Angeleitetes Üben der Strategie
- (c) Konsolidierungsphase, in der der Lehrer Anwendungsmöglichkeiten mit den Schülern bespricht
- (d) Unabhängiges Üben der Strategie
- (e) Transfer der Strategie

Es fällt auf, dass ein wichtiger Schritt, den Oxford (wie oben gesehen) als Gemeinsamkeit der meisten ‘Strategy plus control’ Programme bezeichnet hat, in diesem Programm fehlt. Nämlich die Identifikation der schon von den Lernern benutzten Strategien. Dies halte ich für ein entscheidendes Versäumnis, da gerade diese Erfassung für eine lernerorientierte Auslegung eines Strategietrainings unabdingbar ist. Auch fehlt hier die Berücksichtigung individueller Lernerbedürfnisse in der Auswahl der zu lehrenden Strategien.

(2) Ein weiteres nicht explizit für den Fremdsprachenunterricht gedachtes Programm ist das von *Jones et al. (1987)*. Das ‘*Strategic Teaching Model*’ basiert auf der kognitiven Lerntheorie und ihrer Anwendung auf den Erstsprachunterricht in der Schule. Nach O’Malley/ Chamot (1990: 187/8) stützt sich dieses Programm auf folgende Annahmen über Lernen ganz allgemein:

- (a) Gute Lerner sind auf zwei Ziele ausgerichtet: Das Erlernen der Inhalte (deklaratives Wissen) und auf die Steuerung des eigenen Lernprozesses (prozedurales Wissen)

- (b) Neue Information wird auf alte bezogen: Gute Lerner wissen, diese Beziehungen herzustellen.
- (c) Lernen ist strategisch: Gute Lerner haben ein Bewusstsein für den Lernprozess und sich selbst als Lerner, versuchen ihr Lernen durch Strategien zu kontrollieren. Diese Strategien sind lehrbar. Es gibt fachspezifische und allgemeine Strategien: Transfer besonders der allgemeinen muss angeregt werden.
- (d) Alles Lernen besteht aus drei Phasen: 1. Planung (Problemstellung, Zielformulierung, Aktivierung von Vorwissen), 2. 'on-line processing' (Integration und Anpassung neuer Information, die bestehende Denkschemata modifiziert oder erhellt), 3. Konsolidierung/ Erweiterung (Zusammenfassung und Ausweitung des Gelernten auf neue Situationen, Erreichen der Lernziele wird überprüft).
- (e) Lernen wird durch die Entwicklungsstufe des Lerners determiniert. Unterschiede im Vorwissen und im Strategienegebrauch bedingen unterschiedliche Leistungen.

Aus diesen Annahmen ergeben sich bei Jones et al. (1987) einige Leitgedanken bei der Instruktion von Lernstrategien:

Bevor es zu einer Vermittlung neuer Strategien kommt, werden zunächst schon von den Lernern gebrauchte identifiziert. Zur Erfassung der beim Lerner vorhandenen Strategien werden 'lautes Denken', Interviews und Fragebögen eingesetzt.

Die nächste Phase bildet die Erklärung neuer Strategien, d.h. sie werden den Schülern genannt und es wird Schritt für Schritt erklärt, wie sie zu gebrauchen sind.

Zusätzlich tut der Lehrer das, was Paris (1988) 'modelling' nennt (s.o.), d.h. er zeigt den Schülern durch 'lautes Denken' seinen eigenen Strategienegebrauch und stellt damit ein Vorbild dar.

Auch der vierte Aspekt findet sich in Paris' Ausführungen über motivierende Strategieninstruktion: 'Scaffolding instruction', d.h. nachdem den Lernern in der Übungsphase sehr viel Unterstützung beim Ausprobieren der neuen Strategien gegeben wird, fährt der Lehrer diese im weiteren Verlauf zurück, um autonomes Lernen zu ermöglichen.

Schließlich soll die Motivation der Lerner durch Erfolgserlebnisse aufrechterhalten werden. Die Aufgaben dürfen also keinesfalls zu schwierig sein.

Erfolge müssen ferner immer auch explizit zu den gebrauchten Strategien in Bezug gestellt werden.

Dieses Programm ist für den muttersprachlichen Unterricht erstellt worden und in den Fächern Naturwissenschaften, Mathematik, Sozialwissenschaften und Literatur erprobt worden (siehe O'Malley/ Chamot 1990: 190). Aufgrund dieser Ausrichtung finden sich natürlich keine expliziten Bezüge zur Entwicklung und Förderung fremdsprachlicher Fähigkeiten. Trotzdem bietet es eine gute Basis zur Bewertung zukünftiger Trainingsprogramme.

Wichtig ist zu sehen, dass in diesem Ansatz das von mir bemängelte Defizit in den Ausführungen von Pearson/ Dole (1987), nämlich die fehlende Erfassung des strategischen Vorwissens, beseitigt ist. Dadurch ergibt sich naturgemäß eine deutlich stärkere Lernerorientierung.

(3) Der nächste Ansatz, den ich besprechen möchte, ist der von *Oxford et al. (1990)*, der auf den oben schon gezeigten Grundgedanken bezüglich der Bewusstheit im Strategientraining aufbaut. Hier wird den Lernern nicht eine fest definierte Zahl möglicher Strategien vorgeschrieben, sondern es werden lediglich Angebote gemacht. Dabei wird folgender Ablauf vorgeschlagen:

- (a) Aufgaben stellen, ohne auf Strategien hinzuweisen
- (b) Schüler erklären ihre Vorgehensweise bei den gestellten Aufgabe, eventuell gebrauchte Strategien werden hervorgehoben und gelobt. Reflexion der möglichen Erleichterung durch diese Strategien.
- (c) Lehrer gibt Vorschläge für mögliche Strategien in Verbindung mit der Aufforderung an die Schüler zu überlegen, welche sie noch nicht benutzt haben, aber noch benutzen könnten.
- (d) Reichlich Zeit für die Übung der neuen Strategien geben.
- (e) Transfermöglichkeiten aufzeigen.
- (f) Erneut Raum für Übung dieser Transfermöglichkeiten geben, Ermunterung zur selbstständigen Auswahl geeigneter Strategien in neuen Lernsituationen.
- (g) Anleitung zur Selbstevaluation und zum Monitoring, Ermunterung zu selbstbestimmtem Lernen.

Dieser Ansatz zeigt einen wichtigen Vorteil gegenüber den zuvor dargestellten. Dadurch, dass den Lernern zunächst Aufgaben gestellt werden, ohne auf Lernstrategien hinzuweisen, und sie danach erst ihren eigenen Strategienegebrauch reflektieren, ist die Wahrscheinlichkeit höher, hier brauchbare Ergebnisse zu bekommen. Der eventuelle

Gebrauch von Lernstrategien liegt so noch nicht so weit zurück und ist den Lernern daher präsenter. Außerdem wird so eher vermieden, dass die Lerner Strategien nennen, die sie tatsächlich gar nicht benutzen, von denen sie aber annehmen, dass der Lehrer 'sie hören will'. Und schließlich leistet diese Vorgehensweise noch etwas entscheidendes, nämlich „promote learner autonomy by helping learners take responsibility for the selection, use, and evaluation of the various strategies they have been taught“(Cohen 1998: 72).

(4) Ein weiteres und außerdem recht aktuelles Programm für das Lehren von Lernstrategien ist das von *Grenfell/ Harris (1999)*, das sich ebenfalls mit dem „How to teach learning strategies“(74) beschäftigt. Vor das 'how' stellen Grenfell/ Harris jedoch die Frage nach dem „why teach learning strategies“(1999: 73) und geben neben der schon bekannten Idee, schwächere Lerner von den Strategien der stärkeren profitieren zu lassen, noch einen wichtigen motivationalen Aspekt an:

where learners feel that their lack of success is due to fixed and unchangeable causes, such as their own lack of aptitude or the difficulty of the task, they become readily discouraged. Where they feel the outcome of the learning is not predetermined and they have control over it they tend to persist. (ebenda)

Auf diesen Grundgedanken aufbauend, und jeweils die einzelnen Fertigkeitsbereiche differenzierend schlagen die Autoren nun folgende Stufen für die Umsetzung eines solchen Strategientrainings vor:

- Step 1 Consciousness raising [...]
- Step 2 Modelling [...]
- Step 3 General practice [...]
- Step 4 Action planning; goal setting and monitoring [...]
- Step 5 Focused practice and fading out the reminders [...]
- Step 6 Evaluating strategy acquisition and recommencing the cycle

(Grenfell/ Harris 1999: 75-80)

Der erste Schritt dient, wie schon bei Oxford et al. (1990) dazu, dass die Lerner sich ihrer eigenen Strategien bewusst werden. Dazu wird hier auch die Methode gebraucht, die Oxford vorschlägt, nämlich anhand von gestellten Aufgaben und ohne vorherigen Hinweis auf Strategien – „They are set a task 'cold'“(Grenfell/ Harris 1999: 75) – das eigene Verhalten zu reflektieren und in einem „class brainstorm“(ebenda) zu diskutieren. Dann soll den Lernern die Wichtigkeit von Strategien aufgezeigt werden.

Im zweiten Schritt, auch hierin stimmen die Autoren mit Oxfords Vorschlägen überein, werden den Schülern durch den Lehrer weitere Strategien vorgeführt, die sie in ihr eigenes Repertoire aufnehmen können.

Dazu bedarf es jedoch nach Grenfell/ Harris (1999) zwingend des dritten Schrittes, der allgemeinen Übungsphase, in der die gezeigten Strategien „alongside a number of tasks and materials“ (77) ausprobiert und unter ständiger Hilfestellung geübt werden können.

Unter weiterer Hilfestellung sollen die Lerner dann im vierten Schritt ihre Lernziele stecken und überlegen, welche Strategien ihnen beim Erreichen dieser Ziele von Nutzen sein könnten, und zwar unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Niveaus. Dieser Schritt geht über alle bisher beschriebenen Modelle hinaus, indem er die Lerner nicht nur zur selbstständigen Auswahl von Strategien ermuntert, sondern ferner auch dazu auffordert, individuelle Lernziele zu stecken. Es wird also nicht nur der Weg, sondern auch das Ziel verstärkt in die Hände des Lerners gelegt.

Dieser „individual action Plan“ (Grenfell/ Harris 1999: 80) soll dann im fünften Schritt umgesetzt und verfolgt werden. Dazu sollen die von den Lernern vorgesehenen Strategien ausführlich geübt werden, wobei, dem Prinzip der ‘scaffolding instruction’ folgend, Hilfestellungen und Anregungen des Lehrers kontinuierlich abgebaut werden.

Im letzten Schritt werden dann in Zusammenarbeit von Schüler und Lehrer das Beherrschen der neuen Strategien und das Erreichen der gesteckten Ziele reflektiert. Im Falle eines Nichterreichens der Ziele können Lehrer und Schüler zusammen überlegen, woran es gelegen haben könnte und einen neuen ‘action plan’ aufstellen.

3.2.2 CALLA

Der fünfte hier vorgestellte Ansatz ist vielleicht der bekannteste und bislang bedeutendste, weil er von den beiden Autoren sehr umfangreich und überwiegend sehr schlüssig dargestellt wird. Daher widme ich ihm hier auch ein eigenes Kapitel. Chamot/ O’Malley (1994: 172) geben zur Verbreitung des CALLA Programms folgendes an:

CALLA programs are currently being implemented in over 25 locations in the United States and in several other countries in a variety of educational contexts. These include bilingual and ESL programs, elementary and secondary school levels, and teacher education.

Das *CALLA Modell* wurde von *O’Malley und Chamot* über Jahre hinweg entwickelt und erweitert (O’Malley/ Chamot 1990, Chamot/ O’Malley 1986, 1994, 1996). CALLA steht für ‘Cognitive Academic Language Learning Approach’ und richtet sich an mittelmäßig fortgeschrittene ESL (English as a Second Language) Lerner, ist aber laut Chamot/ O’Malley „appropriate for all students“ (1996: 167).

3.2.2.1 DER AUFBAU VON CALLA

CALLA besteht aus drei untereinander verbundenen Teilen: „content area instruction, academic language development, and explicit instruction in learning strategies“(ebenda). Natürlich ist es besonders der dritte Teilbereich, der mich hier interessiert. Die Tatsache, dass inhaltsorientiert vorgegangen wird und akademische Sprache das Ziel ist, kann hier nur am Rande erwähnt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang nur, dass die Lernstrategien den Schülern nicht isoliert für das Sprachenlernen, sondern in die ‘content area’ integriert und auch als für diese nutzbar vorgestellt werden. Die content area besteht aus den Fachbereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Sozialwissenschaften und Literatur, deckt also annähernd das gesamte Fächerspektrum der Schule ab. Diese Verknüpfung mit anderen Fächern ist vergleichbar mit Immersion-Programmen, bei denen Fächer wie Geographie, Geschichte oder Biologie in einer Fremdsprache unterrichtet werden, um der Kommunikation echte Inhalte zu geben und somit die Motivation zu steigern. „Learning a second language occurs most effectively when the student has an opportunity to learn meaningful language“(Chamot/ O’Malley 1996: 169).

3.2.2.2 AUSWAHL DER LERNSTRATEGIEN IN CALLA

Wie bei den Klassifikationsansätzen in Kapitel 2.6 beschrieben, differenzieren Chamot/ O’Malley drei große Gruppen von Lernstrategien: kognitive, metakognitive und affektiv-soziale. Diese drei Bereiche müssen also bei der Auswahl der zu lehrenden Strategien berücksichtigt werden. Im Folgenden werde ich nun die Maximen zur Auswahl von Lernstrategien des CALLA Programms auflisten (Chamot/O’Malley 1994: 64-6) und ggf. kurz kommentieren:

Die erste Maxime, die bei Chamot/ O’Malley (1994) zur Auswahl möglicher Strategien genannt wird, ist die *Berücksichtigung des Lehrplans*: Lernstrategien sind danach „part of and essential to the local curriculum“(64). Es sind also stets die Besonderheiten der Curricula und ihrer Lernziele in den einzelnen Ländern in Betracht zu ziehen. Dieses Kriterium erscheint mir wichtig und richtig, da auch Chamot/O’Malley zu bedenken geben: „The strategies selected should be compatible with these goals and objectives and with the types of activities and instructional procedures that are recommended in these documents“(ebenda).

Zweitens soll das Strategientraining *nur mit einer kleinen Zahl von Strategien beginnen*, da die Lerner nur, wenn sie Erfolge mit einer Strategie hatten, motiviert sind weitere dazu zu lernen.

Drittens dürfen *nur Aufgaben mittlerer Schwierigkeit* gestellt werden, da die gleichzeitige Bewältigung zweier komplexer kognitiver Prozesse die Schüler ebenfalls überfordern und von einem Strategienegebrauch abbringen würde. Auf diesen Umstand wurde schon oben bei der Beschreibung der kognitiven Grundlagen von Lernstrategien (Kap. 2.3) eingegangen.

Viertens sollen nur Strategien trainiert werden, deren *Wirksamkeit empirisch überprüft* wurde. Bei dieser Maxime gestehen die Autoren selbst schon eine gewisse Schwierigkeit in der Durchführung ein, da die empirische Datenlage vielfach noch sehr unbefriedigend ist. Daher halte ich diese Maxime für fragwürdig, vielleicht sogar contraproduktiv. Jones et al. (1987) und Oxford et al. (1990) fordern, wie oben gezeigt, die Identifizierung der von den Lernern ohnehin genutzten Strategien, bevor der Lehrer eigene Angebote macht. Dieses Vorgehen ermöglicht ein peer-tutoring, d.h. die Lerner lehren sich gegenseitig ihre Strategien. Im Sinne eines lernerzentrierten Unterrichts wäre es daher völlig unsinnig, diese Strategien aus dem Unterricht zu verbannen, nur weil sie möglicherweise noch nicht empirisch geprüft wurden. Es wäre doch vielmehr denkbar, dass die Lerner diese Strategien selbst gewissermaßen empirisch erproben, indem sie sie gebrauchen und anschließend ihre Erfolge oder Misserfolge gemeinsam reflektieren.

Fünftens soll der Schwerpunkt auf Strategien liegen, die sich für mehrere content areas eignen, d.h. solche, die sich zum Transfer anbieten. Chamot/ O'Malley nennen hier als Beispiel „reading comprehension strategies“, wie „inferring meaning from context, elaboration and summarizing“(1994: 65).

3.2.2.3 DURCHFÜHRUNG EINES STRATEGIENTRAININGS IN CALLA

Chamot/ O'Malley (1994: 66-72) empfehlen eine fünfstufige Vorgehensweise, die ich hier vorstellen, mit den drei vorausgehenden Ansätzen vergleichen und ggf. kommentieren möchte. Die fünf Phasen sind „Preparation, Presentation, Practice, Evaluation, and Expansion“(66).

(1) *Preparation*: Ziel der Vorbereitungsphase ist es, aufbauend auf dem Vorwissen der Lerner, ihr Bewusstsein für Lernstrategien anzuregen, also metakognitives Wissen aufzubauen. Dabei sollen ferner die Einstellungen der Schüler zum Lernen erfasst werden, „whether they believe that learning occurs as a result of

effort, native intelligence, luck, or the systematic application of strategic techniques“(67). Außerdem sollen sie erfahren, dass es unterschiedliche Wege zum Lernerfolg gibt, die jeder Lerner individuell erproben muss. Es fällt auf, dass Chamot/ O’Malley hier doch von einem Erfassen der von den Lernern schon benutzten Strategien sprechen. Dies widerspricht ihrer oben erwähnten Maxime, nur empirisch erprobte Strategien für den Unterricht zuzulassen. So sollen die Schüler in dieser Phase beispielsweise ihre Lernstrategien in der Muttersprache in Gruppen reflektieren. Dabei könnten einzelne Gruppen sich mit den unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen (Wortschatz, Grammatik, Lesen etc.) beschäftigen und sich anschließend austauschen und die Strategien bewerten. Auch geben Chamot/ O’Malley Lautdenkprotokolle als Möglichkeit an, direkter an tatsächlich benutzte Strategien heranzukommen, wobei der Lehrer diese Methode zunächst für seine eigenen Strategien vorführt.

Im Wesentlichen deckt sich die hier geschilderte Vorgehensweise mit den von Jones et al. (1987) und Oxford et al. (1990) geschilderten Methoden, was aufgrund des festgestellten Widerspruchs zur oben aufgestellten Auswahlmaxime umso erstaunlicher ist.

(2) *Presentation*: In dieser Phase geht es darum, den Schülern mittels „explicit instruction“(68) einzelne Lernstrategien und ihre Anwendungsmöglichkeiten Schritt für Schritt und möglichst anhand mehrerer Übungsbeispiele vorzuführen. Es ist ratsam, unterschiedliche Anwendungen zu zeigen, damit den Schülern die Möglichkeit des Transfers auf andere Aufgaben völlig klar wird. Wichtig ist es ferner, einen fest vereinbarten Namen für jede Strategie zu haben - sei er nun wissenschaftlich oder nicht - damit sie in metakommunikativen Reflexionsphasen eindeutig identifiziert werden können. Auch sollte der Lehrer die Schüler darauf hinweisen, dass es wahrscheinlich einer gewissen Zeit bedarf, bis die neuen Strategien soweit internalisiert, d.h. prozeduralisiert sind, dass sie wirklich hilfreich werden.

Auch in dieser Phase unterscheiden sich Chamot/ O’Malley also nicht wesentlich von den zuvor gezeigten Vorschlägen.

(3) *Practice*: In der Übungsphase sollen die Schüler die zuvor präsentierten Strategien anhand unterschiedlicher Aufgaben anwenden lernen. Dabei schlagen Chamot/ O’Malley „Scaffolding“(1994: 69) vor, also wie schon Jones et al. (1987) und Paris (1988) eine Art Gerüst, bestehend aus Hilfestellungen durch den Lehrer, das sukzessive abgebaut wird, bis der Lerner schließlich weitgehend selbstständig mit den Strategien arbeitet.

(4) *Evaluation*: Diese Phase dient dazu, den Schülern Gelegenheit zu geben, ihren Strategiengebrauch und ihre Erfolge damit zu reflektieren. Die Lerner sollen dabei aufschreiben, welche Strategien sie wie verwendet haben und wie gut sie funktioniert haben. Anschließend kann dann untersucht werden, in wie weit der Gebrauch der Strategien mit der ursprünglichen Präsentation übereinstimmt. Hierzu bieten sich nach Chamot/ O'Malley auch „dialogue journals“(1994: 70) an (siehe Kapitel 2.5 ‘Empirische Erhebung von Lernstrategien’), in denen Lerner und Lehrer sich permanent über die Erfolge bzw. Misserfolge austauschen können. Ferner empfehlen die Autoren: „Teachers should not force students to use one strategy or another“(ebenda), sondern vielmehr müssen die Schüler dazu *ermuntert* werden, ihr Strategienrepertoire zu erweitern. Außerdem müssen individuelle Unterschiede in den Präferenzen für einzelne Strategien zugestanden werden. Im Falle völliger Ablehnung der Strategien durch einzelne Schüler empfehlen die Autoren, noch einmal genau zu prüfen, inwiefern den Lernern die Anwendungsmöglichkeiten und Ziele der Strategien klar sind.

(5) *Expansion*: Diese Phase könnte man auch als Transferphase bezeichnen. Den Schülern soll nun nahegebracht werden, wie man das Gelernte auf unterschiedlichste Problemstellungen anwenden kann. Auch hier bietet sich wieder ‘scaffolding instruction’ an: nachdem anfänglich viele Tipps und Verweise auf Strategien aus der Präsentationsphase gegeben werden, sollen die Schüler zunehmend selbst erkennen, wie und mit welchen Strategien sie an neue Probleme herangehen können. Dabei sollen die Lerner durchaus dazu ermuntert werden, der Klasse mitzuteilen, wenn sie bestimmte Strategien erfolgreich auf einen anderen Kontext übertragen haben.

3.2.2.4 DER ‘FORESEE APPROACH’ ALS ERGÄNZUNG ZU CALLA

Den fünften Ansatz bildet mit dem ‘Foresee Approach’ ein Konzept, das auf dem zuvor behandelten CALLA Programm aufbaut:

The Foresee Approach is a modified version, or more accurately an extension, of the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) developed by Anna Uhl Chamot and J. Michael O'Malley. Foresee has evolved gradually out of several years experience in using CALLA as the basis for instructing elementary-level ESL“ (Kidd/ Marquardson 1996: 189)

Kidd/ Marquardson verstehen ihr Programm ebenfalls als „bridge to the mainstream“(ebenda), und meinen damit eine Brücke für kanadische ESL Lerner in das reguläre akademische System hinein.

Es ist eine große Innovation im CALLA Modell, die beiden Elemente *Inhalt* und *Sprache* durch ein drittes, nämlich die *Lernstrategien* zu ergänzen. Das Foresee Modell übernimmt diese Elemente, verändert aber die theoretische Basis. Während Chamot/ O'Malley durchweg versuchen, ihr Konzept durch die kognitionspsychologische Forschung zu legitimieren, insbesondere bei der Unterscheidung deklarativen und prozeduralen Wissens, gehen Kidd/ Marquardson (1996: 190) einen etwas anderen Weg:

We prefer to de-emphasize these particular kinds of theoretical concerns, focusing theoretical attention instead on the three fundamental kinds of knowledge ESL students need: [...]content, language, and learning strategies.

Der Teilbereich der Lernstrategien wird von Kidd/ Marquardson direkt aus dem CALLA Modell übernommen, daher bedarf es hier keiner weiteren Erläuterungen. Wichtig ist aber, dass aufgrund der eher didaktisch als kognitionspsychologischen Ausrichtung dieses Konzept für Lehrer einige wichtige Ergänzungen bzgl. der praktischen Umsetzbarkeit im Unterricht geben kann. Insgesamt aber reicht diese Ausarbeitung des CALLA Konzeptes nicht an die Qualität seines Ursprungs heran.

3.2.3 VERSUCH EINER SYNTHESE DER FÜNF MODELLE

Im Folgenden werde ich versuchen, die bisher aufgezeigten theoretischen Modelle in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erfassen und daraus eine Synthese herzustellen, die nach Möglichkeit die jeweiligen Stärken verbindet und die festgestellten Schwächen eliminiert. Dieses synthetisierte Grundmodell soll dann als Folie zur Bewertung der im nächsten Kapitel beschriebenen praktischen Realisierung eines Strategientrainings im Fremdsprachenunterricht fungieren.

Als ersten Schritt in einem Strategientraining halte ich die Art von Bewusstmachung bzw. Erfassung der schon von den Schülern gebrauchten Strategien für sinnvoll, wie sie Oxford et al. (1990) und Grenfell/ Harris (1999) vorschlagen. D.h. die Lerner bekommen zunächst Aufgaben, ohne auf Strategien hingewiesen zu werden, um danach über ihren Strategienegebrauch nachdenken und sprechen zu können. Diese Vorgehensweise halte ich, verglichen mit der von Jones et al. (1987), für besser, da es für die Lerner einfacher ist über Strategien nachzudenken, wenn sie diese kurz zuvor gebraucht haben. Um möglichst viele Strategien zu erfassen, sollten Übungen aus allen Lernbereichen durchgeführt werden, auch wenn dies einige Zeit in Anspruch nimmt. Wichtig ist auf jeden Fall der von Chamot/ O'Malley (1994) geforderte explizite

Hinweis auf die Existenz verschiedener Lernstile und somit unterschiedlicher Wege zum Ziel.

Der zweite Schritt besteht dann im 'modeling' durch den Lehrer, d.h. er führt den Schülern ergänzend zu ihren benutzten Strategien weitere vor. Dabei sollte die Auswahl sich an die Kriterien von Chamot/ O'Malley (1994) halten: Berücksichtigung des Lehrplans, möglichst geringe Zahl, möglichst große Transferierbarkeit.

Im anschließenden dritten Schritt muss den Schülern Gelegenheit gegeben werden, alle bis dahin behandelten Strategien auszuprobieren, also sowohl die von den Schülern als auch die vom Lehrer eingebrachten. Auf erstere Gruppe sei hier besonders verwiesen, weil natürlich nicht davon ausgegangen werden kann, dass jede von einem Schüler eingebrachte Strategie allen anderen Schülern geläufig ist. In diesem Zusammenhang sollte dann auch auf die von Oxford et al. (1990) genannten Transfermöglichkeiten eingegangen werden, die die Schüler unmittelbar bei den Aufgabenstellungen überprüfen und üben können. Die ganze Phase muss durch ständige Hilfestellung von Seiten des Lehrers geprägt sein, darin sind sich alle Autoren einig.

Schritt vier dient der Identifizierung von individuellen Lernzielen durch die Schüler, bei der aber auch Hilfe durch den Lehrer gegeben werden sollte. Dann sollen die den Lernzielen angepassten Strategien ausgewählt werden, wobei auf Transfermöglichkeiten besonders aufmerksam gemacht werden soll. Abschließend müssen den Schülern Wege des Selbstmonitoring aufgezeigt werden.

Der fünfte Schritt besteht aus der Übung der von den Schülern zum Erreichen ihrer Lernziele ausgewählten Strategien. Hier sollte die Hilfestellung des Lehrers allmählich abgebaut werden (scaffolding instruction).

Im letzten Schritt sollen die Schüler dann ihre Erfolge beim Erreichen ihrer eigenen Ziele überprüfen und diskutieren. Hier sollte der Lehrer bei der möglichen Anpassung der Ziele und Strategien hilfreich zur Seite stehen, so dass die Lerner ggf. zurück zum dritten Schritt springen können, um ihren Strategieneinsatz weiter zu optimieren.

Diese Schrittfolge stellt nun also die Zusammenfassung der von den einzelnen Autoren gemachten Vorschläge dar. Im Folgenden dient sie zur Bewertung des anschließend beschriebenen Strategientrainingsprogramms 'Learning to learn English'. Im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit hier noch einmal das vorläufige Grundmodell in Stichworten:

Schritt 1: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler

Schritt 2: Modeling durch den Lehrer

Schritt 3: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten

Schritt 4: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus

Schritt 5: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction)

Schritt 6: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien?

Schritt 7: Wenn nicht → zurück zu Schritt 4 (mit Lehrerunterstützung)

Eventuell lässt sich das Grundmodell nach der Betrachtung von 'Learning to learn English' noch um weitere Schritte erweitern, eine Frage, die ich in Kapitel 3.2.5 'Vergleich mit dem theoretischen Grundmodell' klären werde.

3.2.4 'LEARNING TO LEARN ENGLISH'

Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Modellen handelt es sich bei 'Learning to learn English' von Ellis/ Sinclair (1989) nicht nur um Instruktionen für den Lehrer, wie ein Strategientraining im Unterricht gestaltet werden sollte und könnte, sondern es *ist* ein fertiges Lehrwerk für Lernstrategien, das so im Unterricht („from lower-intermediate level upwards“ [Ellis/ Sinclair 1989a: 1]) eingesetzt werden kann. Es werden also weniger allgemeine Maximen zur Gestaltung eines Strategientrainings im Unterricht aufgestellt, wie dies in den zuvor gezeigten Ansätzen der Fall war, sondern vielmehr kleinschrittige, praxisorientierte Empfehlungen für den Unterricht gegeben. Inwiefern diese den wissenschaftlichen dargestellten Erkenntnissen und meiner vorausgegangenen Synthese möglicher Schritte in der Instruktion entsprechen, muss sich zeigen.

'Learning to learn English' besteht aus einem Schüler- und einem Lehrerbuch, das zusätzlich zu den didaktischen Erläuterungen zu einzelnen Übungen auch ein einleitendes allgemeines Kapitel über die zu Grunde liegende Theorie enthält. Zusätzlich gibt es eine Kassette mit Hörtexten.

Ich werde diesen Ansatz relativ umfangreich beschreiben, da ich ihn für besonders praxisgerecht halte und die Anleitungen für das Training direkt schon mit Strategiebeispielen kombiniert werden. Es kann realistischerweise nicht von Lehrern erwartet werden, sich zunächst das unbedingt nötige Theoriewissen über Strategien anzueignen und anschließend die zugehörigen Lernmaterialien völlig selbstständig zu entwickeln. Daher bietet dieses Programm die realistische Chance, Lernstrategientraining im Alltag des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu betreiben. Das Modell enthält folgende zwei übergeordnete Stufen:

Stage 1 Preparation for language learning

Stage 2 Skills training

(Ellis/ Sinclair 1989a: 12)

Dabei soll besonders die erste Stufe ein Bewusstsein für metakognitive Strategien schaffen, wie sie O'Malley und Chamot definieren (s.o.). Aber auch in der zweiten Stufe sollen neben den kognitiven Strategien immer noch auch metakognitive berücksichtigt werden. Diese Kombination wurde von Ellis/ Sinclair (1986) empirisch erprobt und hat sich als besser erwiesen als eine isolierte Instruktion in einem der beiden Bereiche, auch weil Transfer dadurch stärker gefördert wird. Sozioaffektive Strategien, wie O'Malley und Chamot sie definieren, werden nicht gesondert, sondern in die Übungen integriert behandelt; eine Lösung, die ich für sehr sinnvoll halte.

Die zweite Ebene soll so weit möglich stets folgende Grundabfolge haben: „reflection → experimentation → reflection“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 12).

Im Folgenden werde ich nun beide Phasen des Strategientrainings genauer erläutern, mit den obigen Ansätzen vergleichen und ggf. kommentieren.

3.2.4.1 STUFE 1: VORBEREITUNG AUF DAS SPRACHLERNEN

Die Vorbereitungsphase unterteilt sich bei Ellis/ Sinclair (1989) in weitere sechs Unterphasen, in denen die Lerner sich über eine Vielzahl von Faktoren klar werden sollen, die das Sprachlernen beeinflussen. Dazu bestehen die Überschriften der einzelnen Phasen aus Fragen:

1.1 What do you expect from your course?

1.2 What sort of language learner are you?

1.3 Why do you need or want to learn English?

1.4 How do you organise your learning?

1.5 How motivated are you?

1.6 What can you do in a self-access centre? (Ellis/ Sinclair 1989a: 13/14)

Die Lerner werden also dazu angeregt, sich vor dem eigentlichen Strategientraining ihrer selbst bewusst zu werden: Ihrer Erwartungen an einen solchen Kurs, ihrer eigenen Lernstile und -präferenzen, ihrer Lernziele und ihrer Willensstärke. Der sechste Punkt wird von den Autoren als optional bezeichnet, in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der jeweiligen Lerninstitution.

Zu jeder dieser sechs Phasen geben Ellis/ Sinclair (1989a) detaillierte Vorschläge und Beispiele für eine mögliche Durchführung im Unterricht, inklusive Angabe des zu erwartenden Zeitbedarfs für jede einzelne Phase. Im Folgenden werde ich einige davon in geraffter Form darstellen.

Zu 1.1. 'Was erwarten Sie von diesem Kurs?' (30-45 Min.): Es ist die Aufgabe des Lehrers, eine stressfreie Atmosphäre zu schaffen, in der die Lerner bereit sind, über

ihre Erfahrungen und Erwartungen zu sprechen. Zur Erleichterung bieten die Autoren auf der zum Lehrwerk gehörenden Kassette einige Beispiele anderer Lerner und ihrer Meinungen. Anschließend sollen die Schüler reflektieren, ob sie sich selbst für einen guten Sprachlerner halte, Gründe dafür angeben und definieren, was einen solchen guten Lerner überhaupt ausmacht. Wichtig ist es, bei den Lernern eine Offenheit für unterschiedliche Wege anzuregen. Der dritte wichtige Aspekt, den die Autoren für wichtig halten, ist die Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerb, wie sie Krashen (1981) vornimmt. Dies muss und kann natürlich nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Diskussion ablaufen, es reicht aus, wenn man den Lernern die Unterscheidung erklärt zwischen explizitem, formalem Regellernen mit verstärkter Konzentration auf Korrektheit und implizitem Lernen, bei dem es vorwiegend um Flüssigkeit geht. Und auch wenn einige Lerner Präferenzen für das eine oder das andere haben, muss beides im Unterricht eine Rolle spielen. Der Lehrer sollte den Lernern typische Beispiele von Übungen geben, bei denen entweder das eine oder das andere im Vordergrund stehen. Abschließend für diese Phase sollen die Lerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie gerade ihre erste Lektion in Lernertraining erhalten haben, welches ihnen helfen soll, erfolgreicher zu lernen.

Zu 1.2 'Was sind Sie für ein Lernertyp?' (10-15 Min.): Nach Ellis/ Sinclair sind Lernstile entweder „innate or acquired“ (1989a: 44), d.h. sie sind bestimmt durch kulturelle oder individuelle (Lern)erfahrungen. In dieser Phase sollen die Lerner sich der Existenz verschiedener Lernstile im Allgemeinen, ihrer eigenen im Speziellen und der Möglichkeit bewusst werden, dass ihre Lernstile der Grund dafür sein könnten, dass sie bestimmte Lernstrategien noch nicht gebrauchen. Grundlage dafür ist erneut „a greatly simplified representation of Krashen's (1981) distinction between conscious learning and subconscious acquisition“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 45), auch wenn diese Begriffe so nicht im Lernerbuch auftauchen. Als Mittel zur Erhebung der Lernstile haben die Autoren ein 'Quiz' entwickelt, das in seinem Aufbau den aus Magazinen bekannten 'Psychotests' mit Vergabe von Punkten für die einzelnen Rubriken ähnelt. Trotz der relativen Ungenauigkeit dieser Methode halte ich sie für sinnvoll, gerade weil den Lernern solche Fragebögen geläufig sein sollten, und außerdem das Ziel letztlich weniger die genaue Identifizierung bestimmter Lernertypen als vielmehr die Bewusstmachung der Existenz solcher Typen ist. Ellis/ Sinclair gelangen zu vier Lernertypen: „Analytic? [...] Relaxed? [...] A mixture? [...] Not sure?“ (1989a: 46) und geben Tipps für die Lerner, wie sie sich verbessern können.

1.3 'Warum wollen oder müssen Sie Englisch lernen?' (20 Min.): Diese Sektion dient dem Lehrer zur Organisation eines lernerorientierten Unterrichts. Es soll geklärt werden, für welche Situationen und Anwendungen die Lerner Englisch benötigen, um danach die spezifischen Lernziele und -schwerpunkte zu definieren. Für den Einsatz in der Schule eignet sich diese Phase nur im Falle von Wahlkursen oder AGs, in einem Lehrwerk kann sie nicht berücksichtigt werden. Daher gehe ich hier nicht weiter darauf ein.

1.4. 'Wie organisieren sie ihr Lernen?' (flexibler Zeitrahmen, mehr als eine UE): Ziel dieser Phase ist es unter anderem, den Lernern die unterschiedlichen Lernhilfsmittel und ihre Vor- und Nachteile nahezubringen, insbesondere Wörterbücher und Grammatiken. Dazu sollten die Lerner zunächst nach ihren eigenen gefragt werden. Außerdem soll geklärt werden, welche anderen Medien, wie TV, Radio, Kino usw. zusätzlich genutzt werden können. Anschließend stellt sich die Frage nach der Organisation dieser Materialien und der bestmöglichen Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Lerner sollen dazu angeregt werden, eine regelrechte Lerndatenbank oder -bibliothek für die einzelnen Lernbereiche anzulegen, in der sie sich anhand gut organisierter Beschriftung stets zurechtfinden können. Zur Beschriftung gehören auch Vermerke über den Schwierigkeitsgrad. Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass regelmäßige Lernintervalle für das Behalten besser sind als gelegentlich einen regelrechten 'Lernmarathon' einzulegen.

1.5 'Wie motiviert Sind Sie?' (10 Min.): Diese Phase wird von Ellis/ Sinclair nur sehr knapp und oberflächlich gestaltet und ist in der Schule vermutlich auch nur eingeschränkt geeignet, da insbesondere pubertierende Schüler geneigt sein könnten, gerade überhaupt keine Motivation zu bekunden.

1.6 'Was kann man in einem Selbsterfahrungszentrum tun?' (90-120 Min.): Obwohl diese Phase einiges Potential beinhaltet, werde ich sie hier nicht berücksichtigen, da die zur Verfügung stehenden Ressourcen in den einzelnen Schulen zu unterschiedlich sind, um generelle Empfehlungen zu geben.

Es wird deutlich, dass Ellis/ Sinclair dieser Vorbereitungsphase sehr viel Aufmerksamkeit widmen, mehr als alle zuvor besprochenen Ansätze dies tun. Ich halte dies zwar für sehr sinnvoll, da so wohl eher zu erwarten ist, dass die Lerner sich der Bedeutung des anschließenden Strategientrainings klar werden. Andererseits werden wohl jüngere Lerner mit den teilweise sehr abstrakten Fragen, wie die nach dem

Lernertyp oder der Lernorganisation, schnell überfordert sein. Die Vorbereitungphase eignet sich daher meines Erachtens eher für Oberstufenkurse als für die Mittelstufe.

3.2.4.2 STUFE 2: STRATEGIENTRAINING FÜR EINZELNE FERTIGKEITEN

Auf dieser zweiten Stufe sollen die Lerner sich mit den Lernstrategien für die einzelnen Fertigkeitsbereiche auseinandersetzen. Wie bereits bei meiner Gesamtklassifikation für Lernstrategien festgestellt, differenzieren Ellis/ Sinclair (1989) auf die gleiche Weise wie Rampillon (1985) und wie ich auch. Zu jedem der sechs Lernbereiche gehören bei Ellis/ Sinclair (1989) sieben Schritte. Daraus ergibt sich folgende Gesamtstruktur:

This stage of the framework is based on a series of seven *Steps* running horizontally and series of six skills running vertically to form a grid. (14)

Um nicht zu präskriptiv zu sein (siehe Kap. 2.1 zum Good Language Learner), haben die Autoren ihre sieben Schritte als Fragen formuliert. Diese sind:

Step 1 How do you feel...?

Step 2 What do you know...?

Step 3 How well are you doing?

Step 4 What do you need to do next?

Step 5 How do you prefer to learn/ practise...?

Step 6 Do you need to build up your confidence?

Step 7 How do you organise...? (Ellis/ Sinclair 1989a: 15/16)

Wo dies durch drei Punkte angedeutet ist, muss der jeweilige Fertigkeitsbereich eingesetzt werden (How do you feel about learning vocabulary?).

Die Schrittabfolge wurde so konzipiert, dass die Lerner jeweils von einem Reflektieren ihrer eigenen Lernerfahrung und der Zielsprache zu einem Ausprobieren verschiedener Lernstrategien gelangen, während dessen ihre Eigenverantwortlichkeit kontinuierlich ansteigt. Ich werde im Folgenden die einzelnen Schritte kurz benennen und jeweils einer Gruppe von Lernstrategien in meinem Klassifikationsschema zuordnen.

Der *erste Schritt* soll dazu dienen, den Lernern ihre eigenen Einstellungen und die anderer zum Sprachlernen und -lehren zu vergegenwärtigen und dadurch Rückschlüsse auf den Charakter des eigenen Lernens zu erlauben. Hier wird also ganz klar auf affektive Strategien abgezielt.

Der *zweite Schritt* dient der Förderung des Sprachbewusstseins bei den Lernern und ist nach Ellis/ Sinclair „generally more teacher-centred than those in the rest of the

book“; der Lehrer spielt hier hauptsächlich die Rolle des „informant“ (1989a: 15). Es geht hier also im Wesentlichen um kognitive Lernstrategien.

Bei dem *dritten Schritt* geht es darum, die Lerner ihre persönliche Leistung im jeweiligen Bereich einzuschätzen zu lassen und sie so generell zum Monitoring und Evaluieren ihrer Fortschritte anzuleiten. Dazu muss der Lehrer Kriterien für die Selbstbewertung und regelmäßige Gelegenheiten dazu bieten. Es wird stets zwischen der Evaluation in einer Übungs- und einer ‘real-life’ Situation unterschieden. Der Bezug zu den metakognitiven Strategien im Bereich des Monitoring ist offensichtlich.

Im *vierten Schritt* werden die Lerner aufgefordert, sich selbst Lernziele zu stecken, jedoch nicht ohne sie vor unrealistischen Zielen zu warnen und ihnen die Wichtigkeit von gewissen Prioritäten zu erklären. Auch hier geht es um metakognitive Strategien, nämlich um ‘Planning’ (nach O’Malley/ Chamot 1990).

Der *fünfte Schritt* behandelt das Potential von Lernstrategien für den speziellen Lernbereich und ihrer Relation zu den persönlichen Lernstilen und -präferenzen. Es wird Anregung gegeben, einige Strategieen auszuprobieren und zu reflektieren. Dies ist der Teil, in dem den Lernern schwerpunktmäßig neue Strategien angeboten werden, und zwar immer speziell für den gerade behandelten Lernbereich. Eine eindeutige Zuordnung zu einer Gruppe in meinem Klassifikationsschema ist daher nicht möglich.

Schritt sechs dient der Überwindung von Ängsten und der Schaffung von Selbstvertrauen, besonders in Situationen, in denen es nötig wird, zu experimentieren oder Risiken einzugehen. Die Lerner sollen einen „active approach to language learning“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 16) entwickeln und weniger Angst haben, Fehler zu machen. Für schüchterne Lernergruppen geben die Autoren den meines Erachtens guten Tipp, diesen Schritt zunächst bei den rezeptiven Sprachfertigkeiten, also Lesen und Hören, durchzuführen. Hier ist die Zuordnung zu den affektiven Strategien eindeutig.

Der *siebte Schritt* soll die Lerner dazu anregen, ihren Lernprozess nach ihren eigenen Stilen und Vorlieben zu organisieren. Auch hier gibt es eine eindeutige Entsprechung in meinem Klassifikationsschema: metakognitive Strategien, genauer: Planung.

Im Folgenden werde ich nun in einiger Ausführlichkeit die Darstellung von Ellis/ Sinclair bezüglich dieser Schritte für die jeweiligen Fertigkeitsbereiche wiedergeben, da sie sich besonders gut in mein Klassifikationsschema einfügen lässt. Ellis/ Sinclair machen darauf aufmerksam, dass ihr Schema sich sowohl „horizontally, Step by Step“ als auch „vertically, focussing on one Step at a time for several skills“ (1989a: 16)

durchlaufen lässt. Ich wähle die horizontale Vorgehensweise, wie sie auch Ellis/ Sinclair gebrauchen. Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden beschränke ich mich jeweils auf die für den jeweiligen Lernbereich spezifischen Angaben; die allgemeinen Beschreibungen der Schritte finden sich ja schon oben.

Wortschatz

Im *ersten Schritt* geht es darum, anhand zweier Beispiele die Einstellungen der Lerner zum Vokabellernen zu ergründen. Dabei sollen zwei extreme Positionen erkannt werden: Einiger Lerner versuchen, fast jede Vokabel, der sie begegnen, zu lernen, um einen möglichst gut ausgebildeten Wortschatz aufzubauen, verlieren sich häufig in dieser kaum zu bewältigenden Aufgabe. Andere wiederum versuchen, zu viele Wörter zu paraphrasieren, können sich daher vielleicht nicht präzise genug ausdrücken. Die Lerner sollen sich hier mit ihren eigenen Einschätzungen positionieren und die Konsequenzen für ihren Vokabellernprozess überdenken.

Schritt zwei soll den Schülern den Unterschied zwischen aktivem und passivem Wortschatz aufzeigen. Diese Begriffe halte ich jedoch für unglücklich und veraltet. Sinnvoller erscheint mir Löschmanns (1993) Differenzierung nach produktivem und rezeptivem Wortschatz, da auch die Rezeption eine aktive Leistung darstellt. Außerdem muss noch der potentielle Wortschatz dazu genommen werden. Der zweite Aspekt des Vokabellernens, den Ellis/ Sinclair (1989a) für wichtig halten, ist die Frage, was es überhaupt heißt, ein Wort zu kennen: Ihre Angaben decken sich im Wesentlichen mit Scherfers (1997: 191/2) Überzeugung, dass „Vokabeln als komplexe Lerngegenstände“ anzusehen sind. Er nennt die folgenden Bereiche als *Minimalkonstituenten* eines solchen Lerngegenstandes:

- phonologische Informationen
- syntaktische Informationen
- morphologische Informationen
- semantische Informationen
- Informationen bezüglich des Registers.

Diese Aspekte müssen den Lernern also bewusst gemacht werden. Außerdem sollen die Lerner dazu angeregt werden, sich Gedanken zu machen, welche Art von Vokabeln für sie besonders hilfreich wäre.

Schritt drei dient der Selbstevaluation der Schüler: sie sollen ihre eigene Performanz in Übungs- und lebensnahen Situationen testen. Dabei ist es wichtig, dass

der Lehrer insbesondere am Anfang viel Hilfe bei der Interpretation der Ergebnisse aus dieser Selbstbewertung gibt.

In *Schritt vier* sollen die Ergebnisse der Selbstevaluation in konkrete Zwischenlernziele umgesetzt werden. Als Hilfe wird eine vorgefertigte Tabelle gegeben.

Der *fünfte Schritt* ist aus der Perspektive der Strategieforschung von zentraler Bedeutung - er besteht aus vier verschiedenen Aktivitäten. Hier sollen die Lerner sich darüber bewusst werden, wie sie am besten Vokablen lernen. (1) Zunächst erfahren sie anhand von Schüleraussagen, wie die Wortschatzstrategien anderer Lerner aussehen, und entdecken Unterschiede. Anschließend sollen die Lerner in Gruppen von vier oder fünf ihr eigenes Strategieverhalten beobachten, indem sie eine Liste von neun Vokablen jeweils in der bevorzugten Weise lernen. Dazu wird in jeder Gruppe ein 'Beobachter' bestimmt, der sich dazu Aufzeichnungen macht. Bei jüngeren Lernern bietet sich hier eine vorstrukturierte Checkliste zur Unterstützung an (siehe Ellis/Sinclair 1989a: 70). Möglich sei aber stattdessen auch eine Videoaufzeichnung, so Ellis/Sinclair (1989a), wobei ich die erste Möglichkeit für besser halte, da erstens die Lerner stärker eigenverantwortlich arbeiten und zweitens eine Videoaufzeichnung große technische Probleme bereitet, wenn das Material wirklich brauchbar sein soll. Fünf Minuten nachdem die Aufgabe gestellt wird, soll der Lehrer die Schüler kurz ablenken, um ihr Kurzzeitgedächtnis zu stören, um sie danach aufzufordern, so viele Wörter wie möglich auswendig aufzuschreiben. Abschließend sollen die Lerner dann ihre Strategien und Lernerfolge reflektieren, wobei ihnen klar gemacht werden soll, dass es primär um die Strategien und nicht um die Vokabeln geht.

Die nächste Aktivität (2) besteht darin, Wörter nach verschiedenen Aspekten zu ordnen, entsprechend bestimmten Annahmen über eine analoge Speicherung im mentalen Lexikon. Ellis/ Sinclair geben folgende Beispiele für mögliche Gruppierungen:

- semantic associations
- stress patterns
- number of syllables
- initial consonants
- final clusters
- the type of word, e.g. noun, verb (1989a: 71)

Dies wird im Falle der Wortanfänge und -endungen beispielsweise durch Aitchisons (1994) Theorie des 'bathtub effects' gestützt, die von einer verstärkten Aufmerksamkeit für Wortanfänge und -endungen ausgeht (vergleichbar einer Badewanne, in der Kopf

und Füße aus dem Wasser ragen). Zu den anderen Vorschlägen siehe auch Börner/Vogel (1997). Diese Aktivität zeigt den Schülern Möglichkeiten auf, wie man Struktur in eine scheinbar chaotische Menge von Lexemen bringen kann, um sich die Lernaufgabe zu erleichtern. Wörternetzwerke sind eine weitere Möglichkeit, eine solche Struktur herzustellen. Dabei sollen wie in einem Brainstorm thematisch verwandte Wörter miteinander verbunden werden, um das Behalten zu erleichtern.

Die dritte Aktivität (3) behandelt Assoziationen als Behaltenshilfe: Dazu wird zum einen eine 'Wörtertüte' vorgeschlagen, in die die Schüler zu lernende Vokabeln auf eine Pappkarte geschrieben stecken und später wieder herausholen können. Dabei soll der Kontext, in dem die Wörter ursprünglich standen, als Hilfe genutzt werden. Zum anderen zeigen Ellis/ Sinclair (1989) eine 'Wörtertour', bei der die zu lernenden Lexeme in eine Sightseeingtour eingebunden werden sollen. So stelle man sich Lord Nelson auf dem Trafalgar Square vor, wie er eine 'Schürze' trägt, die Queen beim 'staubsaugen' im Buckingham Palace etc. Denkbar ist auch ein anderer Rahmen in Form einer Geschichte.

Problematisch bei beiden Strategien ist ihre einseitige Brauchbarkeit für Inhaltswörter. Funktionswörter, die häufig besonders vergessensanfällig sind, können hier nur schwerlich eingebaut werden.

Die letzte Aktivität (4) in diesem Schritt soll den Lernern Gelegenheit geben, die neuen Strategien, die ihnen am ehesten liegen, erneut auszuprobieren.

Schritt sechs soll den Lernern helfen, ihr Selbstvertrauen beim Suchen nach geeigneten Vokabeln vor allem beim Sprechen zu stärken, beim Schreiben tritt dieses Problem nicht so stark auf, da hier mehr Zeit zur Verfügung steht. Es wird aufgezeigt, wie man sprachlich vorgehen kann, wenn ein spezielles Wort nicht verfügbar ist. Dazu bieten Ellis/ Sinclair den Lernern eine Liste sechs sprachlicher Strategien:

- i) *using a foreign word*, e.g. the target word from your own language [...]
- ii) *describing what it is for* [...]
- iii) *describing what it looks like and what it is made of* [...]
- iv) *using a word that is close in meaning*, e.g. 'it's a kind of chair' (a stool) [...]
- v) *inventing a new word or expression* [...]
- vi) *using substitute words*, e.g. 'thing' (1989a: 76)

Dabei geben die Autoren selbst zu, dass i) nicht gerade eine besonders elaborierte Strategie ist. Eher wäre meines Erachtens sinnvoll, Internationalismen zu suchen, sofern es welche gibt. Außerdem müssen die Lerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Strategien idealerweise kombiniert gebraucht werden sollten, um die Wirksamkeit

noch zu verstärken. Zusätzlich listen Ellis/ Sinclair noch fünf weitere Strategien auf, die die Lerner selbst beisteuern könnten:

- mime or gesture
- sound effects
- pointing to the word in a dictionary or phrase book
- drawing the object
- showing the object (ebenda)

In simulierten Verkaufsgesprächen sollen die Schüler nun mit Hilfe der gelernten Strategien Dinge kaufen, deren Namen sie nicht kennen. Dazu sollte man ihnen eine kurze Vorbereitungszeit geben. Anschließend kann dann bewertet werden, ob der 'Verkäufer' in der Lage war, das richtige Objekt zu erraten.

Schritt sieben bildet den Abschluss der Vokabelsektion. Hier sollen die Lerner ihre Organisation des Vokabellernens überprüfen, Vorschläge machen und austauschen. Es sollen einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man ein Vokabelheft führen kann. Einige Vorschläge finden sich im Lehrbuch.

Zusammenfassend stelle ich fest, dass Ellis/ Sinclair einige wichtige Vokabellernstrategien berücksichtigen. Dabei beschränken sie sich jedoch ausschließlicly auf Mnemostrategien und auf solche, die dem produktiven Teil des potentiellen Wortschatzes zuzuordnen sind. Insbesondere fehlt die Berücksichtigung des rezeptiv-potentiellen Wortschatzes, d.h. Erschließungsstrategien (siehe Kap. 2.9 Lernstrategien und Lernbereiche). Wichtig wäre es also zusätzlich, den meines Erachtens besonders wichtigen Bereich der Erschließungsstrategien hinzuzufügen. Eine Berücksichtigung dieses Bereiches findet sich allerdings an anderer Stelle, wenn es um Lesestrategien handelt, Wortschatz also implizit wieder eine bedeutende Rolle spielt. Trotzdem halte ich die fehlende Bewusstmachung des potentiellen Wortschatzes für problematisch, gerade da in diesem Programm richtigerweise dem Wortschatz wie auch der Grammatik eine spezielle Rubrik neben den vier Grundfertigkeiten gewidmet wird.

Grammatik

Die möglichen Einstellungen zum Grammatiklernen, wie sie in *Schritt eins* behandelt werden, bilden wieder ein breites Spektrum von solchen Lernern, die Grammatik über alles stellen bis zu solchen, die sie für relativ unwichtig halten.

Im *zweiten Schritt* geht es wieder um das Vorwissen der Lerner. Es wird klargestellt, dass Sprachen sich in der Grammatik zum Teil deutlich unterscheiden, was die Lernerarbeit positiv (transfer) oder negativ (Interferenz) beeinflussen kann. Die Lerner

sollen erkennen, in wie weit ihre muttersprachliche Grammatik der Zielgrammatik ähnelt oder nicht. Dazu können die Schüler verschiedene Sprachen auf einem Kontinuum auftragen, bei dem die räumliche Entfernung der sprachlichen entsprechen soll. Dadurch kann ein gewisses „consciousness-raising“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 82) erreicht werden.

Die andere Hälfte des zweiten Schritts dient der Klärung der Frage, was Grammatik überhaupt ist. Ziel ist es, „to break grammar into manageable sections which are accessible to the learner“ (ebenda). Dazu bieten die Autoren folgende Dreiteilung an:

Facts

Patterns

Choices

(ebenda)

Danach sind ‘Fakten’ nicht generativ und können nicht verallgemeinert werden. So ist der Plural von ‘woman’ ‘women’ und eben nicht ‘*womans’. So können Lerner diese Fakten einfach hinnehmen und brauchen keine Zeit darauf zu verschwenden, verstehen zu wollen, warum dies so ist. ‘Muster’ auf der anderen Seite bieten die Möglichkeit, scheinbar unübersichtliches Sprachmaterial zu ordnen und Neues richtig zu produzieren. Ellis/ Sinclair (1989a) halten richtigerweise diese Erkenntnis für die Lerner für „confidence-boosting and motivating“ (83). Der Bereich der ‘Wahlmöglichkeiten’ ist wichtig, damit die Lerner eine möglichst große Ambiguitätstoleranz erwerben, d.h. dass sie erkennen „that the use of certain grammatical forms is a matter of personal choice“ (ebenda). Um im Unterricht für größtmögliche Klarheit zu sorgen, sollte neue Grammatik immer explizit als zu einer dieser drei Gruppen zugehörig markiert werden.

Die *Schritte drei* und *vier* laufen im Wesentlichen wie schon bei den Wortschatzstrategien ab und werden daher nicht genauer behandelt.

Der *fünfte Schritt* beschäftigt sich wieder zentral mit den Strategien und bietet eine Strategie an, die ich für besonders gut halte: Die Autoren schlagen eine sogenannte ‘Pattern Bank’ vor, in der die Lerner unter einer bestimmten Überschrift (z.B. ‘Passiv’) Sätze aus Zeitungen oder auch dem Lehrbuch sammeln und eigene dazu erfinden können. Dadurch prägt sich eine Struktur anhand unterschiedlichster Beispiele ein. Ansonsten bieten Ellis/ Sinclair (1989) an dieser Stelle enttäuschend wenig.

Schritt sechs regt die Lerner an, verstärkt selbst nach Regeln zu suchen, statt sie aus Büchern nur passiv zu lernen. Die selbst aufgestellten Regeln können dann anhand weiterer Sätze auf ihre Allgemeingültigkeit überprüft, ggf. modifiziert und abschließend mit einer Regel aus dem Buch oder vom Lehrer verglichen werden. Dieses induktive

Lernen ist sicher eher dazu angetan, das Behalten zu fördern. Für die Verbesserung des Selbstvertrauens bieten Ellis/ Sinclair an dieser Stelle nichts wirklich Interessantes.

Der *siebte Schritt* besteht nur aus einer Liste von sechs Vorschlägen im Lehrbuch, die ich im Folgenden wiedergebe:

1. Organise a regular time for practising grammar.
2. Get a grammar book you find easy to use [...].
3. Regularly review the grammar covered in your class or course book.
4. Listen to and read English as much as possible.
5. Keep a pattern bank [...].
6. Form a 'Grammar Club' to discuss grammatical problems.

Abgesehen von Punkt fünf halte ich die Strategiensammlung für wenig innovativ und sogar recht banal. Im Wesentlichen bieten die Autoren hier metakognitive Strategien. Um Grammatiklernen wirklich zu verbessern, bedarf es meines Erachtens elaborierterer Strategien.

Insgesamt fällt mein Urteil über den Bereich der Grammatikstrategien bei Ellis/ Sinclair (1989) bedeutend schlechter aus als beim Wortschatz. Abgesehen von einigen guten Vorschlägen (Dreiteilung, Pattern Bank, induktives Regelfinden) findet sich nichts wirklich Neues und einfach zu wenig Konkretes, was es den Schülern leichter machen könnte, diesen klassischen Lernbereich zu meistern.

Hören

Im *ersten Schritt* sollen die Lerner anhand einiger Meinungen im Buch erkennen, dass es wenig Sinn macht, jedes einzelne Wort verstehen zu wollen und man vielmehr versuchen sollte, den groben Zusammenhang zu überblicken. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass paralinguistische Information zusätzlich helfen kann.

Der *zweite Schritt* bietet nach den Erfahrungen von Ellis/ Sinclair (1989a) viele Informationen, die den Lernern völlig neu sind. Im Zusammenhang mit dem Englischen wird auf die sog. 'weak forms' also unbetonte Wörter eingegangen, die für den Lerner besonders schwer verständlich sind. Jedoch sind es die betonten Wörter, die die wichtigste Bedeutung tragen. Allgemein werden drei Maximen für die Lerner formuliert:

- i) Don't panic!
- ii) Don't expect to hear every single word (100% comprehension is not necessary
- native-speaker listeners operate on partial, reasonable interpretation.)
- iii) Listen for the stressed words. (96)

Üben können die Lerner diese Vorgehensweise anhand einiger Dialoge auf der Kassette, zu denen sie aufgefordert werden, mittels der zugehörigen Bilder gewisse

Vorerwartungen bezüglich der Gesprächsthemen zu formulieren. Dann sollen sie die Bilder den Dialogen zuordnen und danach angeben, welche Wörter sie als Indikatoren benutzt haben. Abschließend sollen die Lerner über drei mögliche Verständnishilfen aufgeklärt werden: Vorwissen, Wiederholung und bekannte Vokabeln. Fehlen bei einem Dialog alle diese drei Hilfen, so wird das Verstehen fast unmöglich.

Ellis/ Sinclair (1989a) differenzieren hier im Wesentlichen zwei Hörstrategien, nämlich „Listening for gist“ und „Selecting and rejecting“ (99), d.h. ‘Heraushören des Wesentlichen’ (ohne genaue Vorerwartung) bzw. ‘Heraushören einer bestimmten Information’ (mit ganz gezielter Vorerwartung: z.B. Abfahrtszeiten im Bahnhof).

Die *Schritte drei* und *vier* laufen im Wesentlichen wieder wie bei den Wortschatzstrategien ab.

Im *fünften Schritt* sollen die Lerner sich ihrer eigenen und anderer möglicher Verstehens- bzw. Kommunikationsstrategien bewusst werden. Ellis/ Sinclair (1989a) listen in diesem Zusammenhang sechs Strategievorschläge auf:

- making appeals
 - asking for repetition/ clarification
 - repeating information
 - checking/ confirming
 - reformulating
 - summarising
- (105)

Diese sollen die Lerner jedoch möglichst selbst in einem Hördialog entdecken und anschließend in einem Diktat ausprobieren. Dafür ist es natürlich nötig, dass die Lerner den Lehrer unterbrechen, was wohl nur in kleinen Klassen möglich ist. Andernfalls schlage ich die Durchführung in Gruppen von bis zu fünf Lernern vor, in denen einer der Diktierende ist. Weitere Übungsmöglichkeiten sind angezeigt.

Der *sechste Schritt* dient wieder der Stärkung des Selbstvertrauens, hier durch „Preparing and predicting“ (Ellis/ Sinclair 1989b: 63), d.h. durch Vorbereitung auf die Aufgabe und durch den Versuch, bestimmte Inhalte zu antizipieren. Am Beispiel englischer Nachrichten als Hörverstehensübung zeigen Ellis/ Sinclair, wie sie sich dieses Vorgehen denken:

a) *Before listening*: prepare yourself by doing one of the following:

- listen to the news in your own language
- look at a newspaper in your own language
- look at a newspaper in English

Make a list of the topics you think will probably be presented on the news programme.

Choose the two topics that you are most interested in and make brief notes about what you think will be said about them.

b) *While listening*: listen for the two news items you selected to check your predictions.

(1989b: 63)

Diese Art von Übung wendet also zusätzlich die zuvor vorgestellte Strategie des ‘selecting and rejecting’ an.

Eine andere Übung soll dazu dienen, den Lernern bewusst zu machen, wie viel man auch in Alltagskommunikation antizipieren kann, und wie man dadurch dem Sprecher quasi etwas voraus hat. Ellis/ Sinclair (1989b: 64) listen folgende Faktoren auf, die das Antizipieren wichtiger Inhalte ermöglichen: Vorwissen über den Kontext, einleitende Floskeln, wie ‘Ich fürchte...’, Konjunktionen, Markierungen einer Aufzählung und Intonation. Diese Faktoren finden sich in ähnlicher Form bei Kleins (1993) Beschreibung des Analyseproblems (s.o. Kap. 2.7). Anhand einiger Beispiele auf der Kassette können die Lerner diese Strategie üben.

Im *siebten Schritt* geht es wieder um die allgemeine, metakognitive Organisation von Hörverstehensübungen, allerdings beschränken sich Ellis/ Sinclair wieder nur auf eine Liste von sechs Ratschlägen:

1. Organise a regular time for listening practice.
2. To support your listening library [...], collect articles from magazines and newspapers on the same or similar topics.
3. Read reviews of films, TV programmes, etc. either in English or in your own language, before listening or watching.
4. Keep programme guides and reviews for radio/ TV programmes.
5. Get a cassette ‘pen-friend’.
6. Form a listening club so you can exchange cassettes and other listening materials with friends.

(1989b: 65)

In diesem Schritt wird also im Wesentlichen das Gleiche geboten, wie schon beim Grammatikteil: wenig innovative Ideen.

Auf die ganze Sektion ‘Listening’ bezogen, lassen Ellis/ Sinclair (1989) meines Erachtens wenig Raum für Kritik. Die gegebenen Anregungen halte ich alle für sehr sinnvoll und praktikabel. Die beschriebenen Strategien sollten den Lernern den Weg zeigen, nicht immer zu versuchen, alles zu verstehen, und dadurch zwangsläufig frustriert zu werden. So bringt dieses Vorgehen gleichzeitig Erfolge bei Verstehensübungen und erspart Enttäuschungen bei gewissen Schwierigkeiten, was einen doppelten ‘Motivationsschub’ bewirken sollte.

Sprechen

Der *erste Schritt* dient wieder dem Erfassen von Einstellungen der Lerner dem Sprechen in der Fremdsprache gegenüber. Zu erwarten ist ein breites Spektrum von solchen Schülern, die übermäßig auf Korrektheit achten bis hin zu solchen, die einfach 'drauf los reden' ohne besonders auf irgendwelche Regeln zu achten. Zur Anregung sind wieder einige Aussagen von Lernern im Lehrbuch aufgeführt.

Schritt zwei soll, anknüpfend an das Vorwissen der Lerner, weitere Informationen über das Sprechen auf Englisch vermitteln. Dazu gibt es zunächst einige Informationen über die Verbreitung der Sprache, Besonderheiten der Intonation und der Aussprache, sowie zu den Charakteristika von gesprochenem Englisch. Da diese Informationen sehr sprachspezifisch sind, und es mir um allgemeinere fremdsprachendidaktische Zusammenhänge geht, beschränke ich mich auf diese kurzen Ausführungen.

Die *Schritte drei* und *vier* dienen wieder der Erfassung von Problemen der Lerner, in diesem Fall wird eine Konzentration auf „accuracy“ vs. „fluency“ (Ellis/ Sinclair 1989b: 118) vorgeschlagen.

Im *fünften Schritt* werden wieder einige Lernstrategien vorgeschlagen und zur Diskussion und Evaluation gestellt: Aufnehmen des eigenen Lautlesens, Englischer Sprachclub, imaginärer englischer Freund zum Kommunizieren, Brieffreundschaft per Kassette. Zusätzlich wird noch eine sehr spezielle Strategie für das fremdsprachliche Telefonieren gezeigt, bei der der Lerner seinen Part des Gesprächs aufzeichnet und anschließend analysiert, um Schwachpunkte zu finden und zu verbessern. Eine sehr gute Strategie, die leider eben sehr spezialisiert ist. Insgesamt halte ich die angebotenen Strategien bis auf die letzte für zu wenig elaboriert. Es läuft letztlich auf das Schaffen von Kommunikationssituationen bzw. auf das Aufzeichnen der eigenen Sprache hinaus.

Schritt fünf dagegen bietet eine meines Erachtens wirklich wichtige Strategie, die einem zentralen Problem fremdsprachliche Sprechens entgegentritt: dem Zeitdruck, der sich als wahres Sprechhemmnis manifestiert, und daher einigen Mut nötig macht, um die Ängstlichkeit zu überwinden, irgendwann sprachlich nicht mehr weiter zu wissen (s.a. Huneke/ Steinig 1997). Dazu bieten Ellis/ Sinclair (1989a) sogenannte „Thinking-time techniques“ (122), die genau dazu dienen, Zeit zu gewinnen, wenn man das Gefühl hat, nicht genug zu haben, um seine Gedanken auszudrücken und man peinliche Pausen vermeiden will. Dies sind einleitende Floskeln, wie 'Nun ja, wissen Sie' u.ä. ebenso, wie das Wiederholen einer gestellten Frage, wie „Was ich von der neuen Mitte halte

möchten Sie wissen?“ u.ä. Auch die im Lernbereich ‘Wortschatz’ aufgezeigten Kommunikationsstrategien sollten noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden. Die Übung „Just a minute!“ (123) läuft so ab, dass die Lerner zu zunehmend schwierigen Themen, die auf Karten abgedruckt sind, frei Stellung beziehen sollen. Dies geht von so einfachen Dingen, wie Frühstück bis hin zu schon absurden Fragestellungen, wie nach der wirtschaftlichen Entwicklung der Falkland Inseln. Dabei sollen die Lerner gerade bei den schwierigen Themen erfahren, dass es möglich ist, mit vielen Floskeln wenig zu sagen aber Pausen zu vermeiden (Sichwort: Politikersprache). Eine gute Ergänzung in diesem Zusammenhang wäre eine Übung zu genau dieser Poilitikersprache: Die Lerner dürfen auf eindeutige Ja/Nein Fragen keinesfalls mit ‘Ja’ oder ‘Nein’ sondern immer nur mit ausweichenden, faktisch inhaltsleeren Floskeln antworten. Ganz wichtig ist es in einer solchen Übungssituation, in der es ausschließlich um Flüssigkeit geht, den Schülern klar zu machen, dass Korrektheit dabei keine Rolle spielt.

Der *siebte Schritt* beschränkt sich wieder auf eine Liste von sieben allgemeinen Grundsätzen zur Organisation des mündlichen Übens:

1. Organise a regular time to practise your speaking.
2. Use a dictionary to help you with pronunciation and stress.
3. Find a cassette ‘pen-friend’.
4. Find out where you can talk to other speakers of English.
5. Have blank cassettes available so you can record yourself.
6. Find materials like poetry and plays that you can read aloud to practise your pronunciation, stress and rhythm.
7. Practise as much as possible. (Ellis/ Sinclair 1989b: 79)

In diesem Falle aber halte ich die Vorschläge für recht brauchbar, abgesehen vom letzten, der eher banal und unspezifisch ist.

Insgesamt ist der Abschnitt zu den Sprechstrategien als recht gut zu bewerten. Abgesehen von den gerade zitierten Strategien finden sich die ‘Thinking-time technique’ sowie der Hinweis auf die auf jeden Fall guten Kommunikationsstrategien aus dem Wortschatzbereich und der Thematisierung des Gegensatzes von Flüssigkeit und Korrektheit. Wünschenswert wären jedoch noch mehr Übungen zu den verschiedenen Kommunikationsstrategien.

Lesen

Mit dem *ersten Schritt* sollen erneut Einstellungen der Lerner erfasst werden, diesmal zum fremdsprachlichen Lesen. Dabei wird es wieder unterschiedliche Ergebnissen

geben: solche Lerner, die versuchen, alles zu verstehen, solche, die Lesen als notwendiges Übel zum Vokabellernen ansehen und auch solche, die Lesen an sich genießen, und dies eben auch in der Fremdsprache tun. Diese und andere Einstellungen sollen reflektiert werden.

Der *zweite Schritt* soll Fakten und Informationen zum Leseprozess vermitteln und bewusst machen. Dazu sollen die Lerner ihre fremdsprachlichen Lese Probleme darstellen und dann überlegen, wie sie in ihrer L1 lesen. Es sollte deutlich werden, dass man nicht wirklich linear liest, sondern „in chunks of about five centimetres (three or four words)“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 128), was natürlich viel effizienter und energiesparender ist. Dann werden den Lernern drei grundsätzliche Lesestrategien nahegebracht:

- a) *Skimming*: reading a text quickly just to understand the main ideas.
- b) *Scanning*: having a specific point in mind and looking for it quickly in a text.
- c) *Reading for detail*: reading a whole text very carefully for specific information.

(Ellis/ Sinclair 1989 b: 83)

Die Lerner sollen überlegen, wann welche Vorgehensweise sinnvoll ist, vor allem aber, wann es nötig ist, alles zu verstehen. Zusätzlich können die Lerner anhand einer Speisekarte ausprobieren, wie das Druckbild für die drei Lesestrategien genutzt werden kann.

Die *Schritte drei und vier* decken sich im Wesentlichen wieder mit denen in den anderen Lernbereichen.

Im *fünften Schritt* werden nach dem Bewusstmachen der eigenen Strategien einige Angebote möglicher Vorgehensweisen gemacht. Dazu gehört, dass die Lerner sich bewusst sind, warum sie etwas lesen, möglichst Texte lesen, die sie interessieren, sich thematisch auf eine Leseaufgabe vorbereiten, nicht zu schwierige Texte auswählen und generell häufig lesen. Auch wenn nicht explizit darauf hingewiesen wird, denke ich, eine thematische Vorbereitung könnte ähnlich ablaufen, wie schon beim ‘Hören’, also beispielsweise erst in einer muttersprachlichen Zeitung etwas zu dem Thema lesen, das in einer fremdsprachlichen Zeitung behandelt wird.

Um das Selbstbewusstsein der Lerner zu stärken, bietet *Schritt sechs* wieder einige Strategien zum Lesen. Die erste ist das Vorhersagen nachfolgender Information aus der vorausgegangenen. Dabei können nach Ellis/ Sinclair (1989b) folgende Dinge helfen:

- how much language you already know
- how much you know about the topic

- layout
- grammar
- punctuation
- connectors (and, but, although, however, etc.)
- sequencers (firstly, secondly, next, then, finally, etc.)

(88)

Diese Technik können die Lerner anhand einiger Sätze und Texte üben, die sie komplettieren sollen.

Die zweite Strategie ist das Erraten bzw. Erschließen unbekannter Wortbedeutungen. Dabei werden die Lerner darauf aufmerksam gemacht, dass gute Leser häufig durch Erschließen oder auch ignorieren unbekannter Wörter den Wörterbuchgebrauch stark einschränken können. Hierbei helfen folgende Betrachtungen:

What the word looks like?

- Has it got a prefix? [...]
- Has it got a suffix? [...]
- Is it a compound word? [...]
- Does it look like another word in your own or another language?

The context:

- e.g. the topic of the text
 the topic of the sentence
 the position of the word in the sentence

(Ellis/ Sinclair 1989b: 89/90)

Anschließend können die Lerner diese Strategie anhand dreier Übungen testen: Erschließen ohne Kontext, Erschließen im Kontext und Ersetzen von 'Nonsense-Wörtern' in einem Text durch die richtigen Lexeme.

Schritt sieben schließt die Sektion wieder mit einer Liste von Organisationsprinzipien für das Lesen:

1. Organise a regular time for reading.
2. Collect things to read which interest you personally. Keep a scrapbook of cartoons, recipes, etc. Create your own library of books, articles, etc.
3. Get a pen-friend.
4. Form a reading club with freinds so you can exchange books and magazines, etc.
5. Take out a subscription to or place a regular order for an English language magazine or newspaper.

(Ellis/ Sinclair 1989b: 91)

Besonders die letzten drei Anregungen halte ich für sehr sinnvoll. Ein Leseclub ist meines Erachtens auch realistischer als ein Grammatik- oder Hörclub, wie sie zuvor

vorgeschlagen wurden. Insbesondere ein Abonnement bei einer fremdsprachlichen Zeitung ist gut geeignet, das Lesen zu fördern, da hier auch die empfohlenen Strategien, sich auf das Lesen vorzubereiten, und sein thematisches Vorwissen zu nutzen gut umgesetzt werden können.

Zusammenfassend kann die Lesesektion als sehr gut umgesetzt bewertet werden. Den Schülern werden die Hauptproblematiken fremdsprachlichen Lesens sowie Lösungswege dazu sehr anschaulich vermittelt. Der beim Wortschatz als fehlend bemängelte Bereich der Erschließungsstrategien wird nun ebenfalls abgedeckt.

Schreiben

Die letzte Sektion erfasst im *ersten Schritt* erneut die Einstellungen der Lerner zum Schreiben: manche sehen vielleicht den Vorteil, nicht einem solchen Zeitdruck wie beim Sprechen ausgesetzt zu sein, andere gebrauchen die schriftliche Ausdrucksform nur als Mittel zum Lernen und wieder andere schätzen Schreiben generell als angenehm ein.

Das Vorwissen der Lerner wird wieder im *zweiten Schritt* als Ausgangspunkt für einige Betrachtungen verschiedener Textsorten und ihrer Charakteristika im Unterschied zu mündlicher Kommunikation genutzt.

Der Selbstevaluation in *Schritt drei* und *vier* wird diesmal besonders viel Raum gewidmet, da sie beim Schreiben besonders wichtig ist: Muttersprachler stellen hohe Ansprüche bezüglich Korrektheit, Kohärenz und Stil an einen Text, weswegen auch Lerner mehr als bei anderen Fertigkeiten hier besonders kritisch und genau sein sollten. Daher sollen sie auf die Möglichkeiten des „draft, reflect and check“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 138) hingewiesen werden. Die Schüler lernen Möglichkeiten des Überarbeitens und Korrigierens ihrer eigenen Texte kennen und sollen eigene Korrekturvermerke erfinden, die sie dann konsequent benutzen.

In *Schritt fünf* werden drei Schreibstrategien vorgeschlagen: „Writing drafts“, „Model Banks“ und „learning certain phrases or expressions by heart“ (Ellis/ Sinclair 1989a: 140/1). Das Ziel der ersten Strategie ist es, die Lerner vom ständigen Hinübersetzen aus der Muttersprache abzuhalten. Die zweite Strategie soll die Schüler dazu bringen, sich persönliche Nachschlagewerke mit Beispielen für bestimmte Textformen anzulegen. Das Auswendiglernen bestimmter Phrasen schließlich ist besonders bei typischen in Klausuren oder Klassenarbeiten geforderten Texten oder auch bei formellen Briefen sehr nützlich.

Im *sechsten Schritt* geht es vor allem um spontanes, freies Schreiben, um den Lernern mehr Selbstvertrauen im Umgang mit der Textproduktion zu geben.

Der *letzte Schritt* bietet schließlich wieder eine Liste von Ratschlägen für den Lernbereich:

1. Organise a regular time for practising writing.
2. Get a pen-friend.
3. Keep a Model Bank [...].
4. Keep copies of everything you write in English (letters etc.) to use as reference.
5. Copy texts in English.

(Ellis/ Sinclair 1989b: 106)

Hier sind es besonders die Punkte drei und vier, die ich für hilfreich halte.

Insgesamt bietet diese Sektion nicht sehr viel Neues, da viele Inhalte schon in den vorausgegangenen Lernbereichen enthalten waren. Wichtig ist sie trotzdem, da das Schreiben, wie gesehen, einige besondere Eigenschaften hat, die die Lerner kennen sollten.

3.2.5 VERGLEICH MIT DEM THEORETISCHEN GRUNDMODELL

Hier soll nun 'Learning to Learn English' mit dem theoretischen Grundmodell verglichen werden. Dabei soll festgestellt werden, in wie weit die geforderten Bestandteile sich in der Praxis wiederfinden, ob es eventuell in einigen Punkten über die Forderungen der theoretischen Schemata hinausgeht oder hinter deren Ansprüchen zurück bleibt.

Die gesamte erste Stufe im Programm von Ellis/ Sinclair (1989) entspricht nicht dem, was im Grundmodell Schritt 1 ausmacht, sondern geht diesem vielmehr noch voraus. Im Gegensatz zu dem Vorschlag von Oxford (1990) und Grenfell/ Harris (1999), die Lerner über Strategien nachdenken zu lassen, ohne diesen Begriff einzuführen, ahnen die Lerner in diesem Programm von Anfang an, worum es geht. Da die erste Stufe bei Ellis/ Sinclair jedoch vorbereitenden Charakter hat, und noch nicht fertigkeitsspezifisch ist, werden hier aber noch nicht einzelne Strategien erfasst, sondern zunächst ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass es unterschiedliche Lernertypen gibt. Ob die vierte Phase in Stufe eins 'How do you organise your learning?' fruchtbar ist, hängt meines Erachtens vom Alter und somit der Abstraktionsfähigkeit der Lerner ab. Bei jüngeren Lernern sollte man daher vielleicht eher fertigkeitsspezifisch vorgehen

und, wie im Grundmodell gezeigt, eine Reflexion auf eine konkrete Aufgabenstellung folgen lassen.

Die zweite Stufe bei Ellis/ Sinclair (1989) ist fertigkeitsspezifisch, weist aber wiederum eine deutlich andere Abfolge auf als das Grundmodell. Schon der erste Schritt mit seiner Orientierung auf affektive Faktoren zeigt diesen Unterschied, da es dies im Grundmodell so nicht gibt. Ich halte ein solches Vorgehen jedoch für sinnvoll und übernehme es in mein Grundmodell als ersten Schritt: *(1) Erfassung von Einstellungen zum Fertigkeitsbereich.*

Der zweite Schritt in Phase zwei von 'Learning to learn English' dient dazu, den Lernern unter Berücksichtigung ihres Vorwissens Informationen über die Anforderungen und Schwierigkeiten des jeweiligen Fertigkeitsbereichs zu geben. Da sich diese Vorgehensweise auch in meinem Kapitel 2.9 'Lernstrategien und Lernbereiche' widerspiegelt (dort bilden die Grundprobleme des jeweiligen Bereichs auch die Basis), möchte ich auch diesen Schritt in das Grundmodell übernehmen: *(2) Grundprobleme des Fertigkeitsbereichs.*

Ellis/ Sinclairs dritter Schritt besteht in der Erfassung von Lernschwierigkeiten der Schüler mittels Selbstevaluation. Auch dies halte ich für sinnvoll, da sich aus den allgemeinen Problemen des Fertigkeitsbereichs die individuellen Schwierigkeiten der Schüler ableiten, jedoch nicht immer eins zu eins. Schritt drei im Grundmodell ist deshalb: *(3) Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten.*

Daraus ergibt sich erneut in logischer Folge der nächste Schritt, Schritt vier bei Ellis/ Sinclair: Das Definieren individueller Lernziele, die sich an den zuvor festgestellten Schwierigkeiten orientieren. Somit also ein weiterer Schritt im Modell: *(4) Setzen von Lernzielen.*

Bis zu diesem Punkt ist es nicht zwingend nötig, den Begriff 'Lernstrategien' im Unterricht zu gebrauchen. Thema war zunächst nur die Erfassung und Bewusstmachung von Einstellungen und Schwierigkeiten mit dem Fertigkeitsbereich unter Berücksichtigung seiner spezifischen Problematik. Die Schritte fünf bis sieben bei Ellis/ Sinclair ähneln den Schritten eins bis sieben im vorläufigen Grundmodell, sind jedoch nicht so differenziert wie diese. Daher möchte ich diese auch nicht in mein überarbeitetes Grundmodell übernehmen. Zusammen mit den neu aufgenommenen vier Schritten ergibt sich also folgende Abfolge:

Schritt 1: Erfassung von Einstellungen zum Fertigkeitsbereich

Schritt 2: Grundprobleme des Fertigkeitsbereichs

Schritt 3: Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten

Schritt 4: Setzen von Lernzielen

Schritt 5: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler

Schritt 6: Modeling durch den Lehrer

Schritt 7: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten

Schritt 8: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus

Schritt 9: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction)

Schritt 10: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien?

Schritt 11: Wenn nicht → zurück zu Schritt 8 (mit Lehrerunterstützung)

Eine wichtige Neuerung ist meines Erachtens die Differenzierung nach Fertigkeitsbereichen. D.h. dieser Zyklus muss für jeden Fertigkeitsbereich erneut durchlaufen werden, eine undifferenzierte Vorgehensweise, wie sie im vorläufigen Grundmodell bestand, halte ich für wenig praktikabel und sinnvoll. Ferner ermöglicht diese Vorgehensweise eine integrierte Instruktion von Lernstrategien, die auch nicht als Einheit für alle Fertigkeitsbereiche angelegt werden muss. Es kann vielmehr zu gegebener Zeit, wenn eine bestimmte Fertigkeit gerade schwerpunktmäßig eine Rolle im Unterricht spielt, ein solcher Zyklus durchlaufen werden. Dadurch wird erstens vermieden, dass die Schüler im Laufe der Zeit die Motivation verlieren, sich mit Lernstrategien zu beschäftigen. Weil nämlich zweitens diese Beschäftigung nicht scheinbar losgelöst vom Unterrichtsgeschehen stattfindet, sondern an ganz konkreten Schwierigkeiten ansetzt. Einzig die Bereiche der sozio-affektiven und metakognitiven Strategien können wohl nicht sinnvoll in einzelne Fertigkeitsbereiche differenziert werden (s.o.). Hierfür bietet sich also eine Reduzierung des Trainingsmodells auf die Schritte fünf bis elf an, also auf das vorläufige Grundmodell.

Das neue, überarbeitete Grundmodell soll im Abschluss dieser Arbeit die Basis bilden für die Lehrbuchanalyse. D.h. es stellt den Maßstab dar, an dem sich die Instruktion in den Lehrbüchern messen soll.

3.3 ZUR WIRKSAMKEIT VON STRATEGIENTRAINING

In den vorausgegangenen Ausführungen zur Strategieninstruktion und ihrer Parameter wurde ein wichtiger Aspekt bisher ausgespart, nämlich die Frage, ob es sich überhaupt empirisch nachweisen lässt, dass eine solche Instruktion fruchtbar ist. Dieses Vorgehen stellt meines Erachtens die stichhaltigere Überprüfung der Wirksamkeit von

Lernstrategien dar, weil der Vergleich von Lernern mit und ohne Strategienegebrauch häufig noch eine Vielzahl anderer Faktoren mit sich bringt, die nicht erfasst werden und so das Ergebnis verfälschen. Überprüft man die Wirksamkeit der Instruktion und erhält ein positives Ergebnis, so lässt dieses auf die positive Wirkung von Strategieninstruktion rückschließen, da der Lerner selbst sich kaum verändert haben dürfte. Dieser Frage werde ich hier in Form eines kurzen Überblicks über die Forschungslage zu diesem Thema nachgehen. Dabei werde ich mich im Wesentlichen auf die jeweiligen Ergebnisse der Studien beschränken, da sich die genaue Beschreibung des Aufbaus und des Vorgehens ausführlich in den zitierten Studien selbst befindet und die Diskussion empirischer Methoden nicht Thema dieser Arbeit ist.

Bezogen auf die Effizienz von Strategientraining stellt McDonough (1995) drei Fragen, die ich versuchen möchte, anhand der Forschungslage zu beantworten:

Can strategies be taught?

Do students use the taught strategies?

Do students who use the taught strategies perform better (than previously or than other students not so taught)?

(97)

Um ein Strategientraining empirisch 'auf möglichst feste Beine stellen' zu können, sollte bei allen drei Fragen eine positive Antwort durch die Forschung zumindest angedeutet werden. Eine völlig eindeutige Antwort ist aufgrund der vielen Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, sicherlich nicht wahrscheinlich.

McDonough selbst kommt zu einem wenig optimistischen Urteil bei der Zusammenfassung einiger Studien: So zeigen Wendens (1986, 1987b) Studien, dass die untersuchten Lerner wenig Interesse an einem Strategientraining hatten, wobei hier auch kein wirklich integriertes Training stattgefunden hat. In einer modifizierten Form, so McDonough (1995) habe sich hier durch stärkere Integration in den allgemeinen Sprachunterricht Besserung eingestellt. Trotzdem nennt McDonough (1995) diese Studie „rather disappointing“(98).

Des Weiteren bezieht er sich auf Studien von O'Malley/ Chamot (detailliert beschrieben in 1990), die einige Nachteile früherer Untersuchungen zu vermeiden suchten. O'Malley/ Chamot (1990) führen in diesem Zusammenhang an, dass es zuvor „no studies in second language acquisition [...] with integrative language skills“(170) gegeben habe. Außerdem habe man sich immer nur auf Vokabelstrategien konzentriert und „more complicated language tasks such as listening and speaking“(ebenda) ausgespart, auch „combinations of strategies“(171) seien daher nicht berücksichtigt

worden. Ferner seien keine „classroom settings with typical class-size groups“ (ebenda) geschaffen worden, sondern lediglich „individual sessions with a researcher-trainer“ (ebenda). Auch Fragen des Transfers seien nicht berührt worden. Als Ergebnis ihrer ersten Studie halten O'Malley/ Chamot (1990) fest, „that strategy training can be effective in a natural classroom environment with integrative language tasks such as speaking and listening“ (175). Einschränkend geben sie aber zu bedenken, dass die Schwierigkeit der gestellten Aufgaben offenbar einen gewichtigen Einfluss auf die erzielten Ergebnisse hat, was den oben gemachten Feststellungen zu den kognitiven Grundlagen von Lernstrategien entspricht (Kap. 2.3).

In einer weiteren Studie versuchten O'Malley/ Chamot (ebenfalls beschrieben in 1990), dem Problem zu begegnen, dass bisher immer nur Forscher, nie aber Lehrer ein solches Strategientraining betrieben haben, die Lehrsituation also wenig natürlich und alltäglich war. Dabei geben sie zu: „This plan was only partly successful“ (177), und zwar weil nur die Hälfte der gefragten Lehrer sich auf das Unterfangen einließ. Als Gründe dafür geben die Autoren „lack of interest“ und „lack of time“ (ebenda) an. O'Malley/ Chamot (1990) halten als eine „major instructional implication“ (184) aus dieser Studie fest, dass der Erfolg auch von den Einstellungen und Lehrerfahrungen des Lehrers, sowie seinen Methoden zur Motivation abhängt.

McDonough (1995) zieht aus diesen Ergebnissen meines Erachtens vorschnell durchweg pessimistische Schlüsse, die ich im Folgenden wiedergeben möchte, weil neuere Studien genau darauf reagieren: Zunächst stellt er die Frage „does the treatment work in ordinary classes taught by regular [meine Hervorhebungen] teachers?“ (101) und eben nicht nur wenn Forscher das Training durchführen. Des Weiteren behauptet McDonough, „Improvements in language proficiency [...] are relatively weak and only show up on certain kinds of measures“ (ebenda). Diese Behauptung stimmt nicht mit den Schlussfolgerungen der von ihm zitierten Studie von O'Malley/ Chamot (1990) überein, die zu oben angegebenem positiven Ergebnis kommen. Ferner behauptet er, kulturelle Unterschiede könnten stärker sein als jede didaktische Anstrengung. Dies kann er nur mit einer erwähnten Studie O'Malleys/ Chamots stützen, die bei hispanischen Studenten alternative Lernpräferenzen feststellte. Eine Feststellung, die Oxford (1996) im Vorwort zu ihrem Sammelband über eben solche kulturellen Unterschiede voll und ganz unterstützt: „Cultural background affects strategy choice“ (xi). Trotzdem bedeutet dies für Oxford, im Gegensatz zu McDonough, nicht, dass man somit auf ein Strategientraining besser ganz verzichten sollte. Schließlich stellen diese kulturellen

Unterschiede nur eine Sonderform von lernerindividuellen Faktoren dar, die im modernen Unterricht stets eine Rolle spielen sollten. Zwei weitere Problemfelder, die McDonough (1995) identifiziert, sind Unterschiede zwischen guten und schlechten Lernern, wobei letztere bessere Fortschritte erzielen sollen, und motivationale Aspekte. Die Tatsache, dass Lernmotivation eine wichtige Rolle spielt, dürfte unbestritten sein, sollte aber keine Auswirkung auf die Entscheidung für oder gegen ein Strategientraining haben. Allenfalls könnte eine positive Wirkung auf die Motivation erwartet werden, wenn Lerner das Gefühl bekommen, ihr Erfolg hängt von Faktoren ab, die sie selbst in der Hand haben, statt von ihrer 'Begabung' (siehe Grenfell/ Harris 1999: 73). Dann bemängelt McDonough (1995), „None of the studies so far have looked at the maintenance of strategy use over time“ (102), was heute so nicht mehr richtig ist. Schließlich kritisiert er noch einmal das Problem des Forschers als Lehrer.

Zusammengefasst lässt sich folgendes zu McDonoughs kritischer Einstellung zu einem Strategientraining sagen: Seine verallgemeinerte Kernthese „improvements [...] are relatively weak“ (101) wird durch keine der von ihm angeführten Studien wirklich gestützt. Vielmehr zeigt sich, dass häufig offensichtlich nicht alle Faktoren berücksichtigt wurden und dadurch unvorhergesehene Probleme entstanden - ein grundsätzliches Problem aller Empirie. Daraus jedoch die generelle Nutzlosigkeit von Strategieninstruktion herzuleiten, wie McDonough dies implizit tut, halte ich für vorschnell. Die anderen von mir oben angegebenen Punkte McDonoughs sind nichts anderes als Fragestellungen für zukünftige empirische Studien, keinesfalls aber wirkliche Gründe, kein Strategientraining zu betreiben.

Chamot et al (1996) beschreiben die Situation der empirischen Forschung folgendermaßen:

While empirical verification that strategies instruction has a positive effect on second language learning is *beginning to appear* [meine Hervorhebung], considerable evidence for the positive effect of strategies intervention has already been found in first language learning instructional contexts with different kinds of learners. (180)

In diesem Sinne greift auch Cohen (1998) McDonoughs Kritik auf und setzt ihr neuere Studien zum Fremdsprachenlernen entgegen, von denen er sagt, sie seien „more finely-tuned than the preceding ones“ (110). Im Folgenden möchte ich kurz einige dieser Studien und ihre Ergebnisse anführen, die sich mit Hör- bzw. Sprechstrategien beschäftigt haben.

Fujiwara (1990) untersuchte den Erfolg einer Instruktion in Hörstrategien bei 45 Schülern eines japanischen Junior Colleges im zweiten EFL Lernjahr mithilfe eines

‘diary homework program’. 36 der Schüler (80%) gaben an, dass sich ihre Hörverstehensfertigkeit verbessert habe. Ferner hätten sie neue Strategien erlernt und ihren Bedürfnissen angepasst, ein stärkeres Bewusstsein für ihren eigenen Lernprozess und somit eine verbesserte Fähigkeit zum Selbstmonitoring inklusive Lernzielsetzung und allgemein eine positivere Einstellung zum Lernen entwickelt.

In einer amerikanischen Russischlerngruppe im dritten Lernjahr beschäftigten sich Thompson/ Rubin (1996) ebenfalls mit Hörverstehensstrategien. Die Erfolge waren aber nicht so groß wie erwartet, was die Forscherinnen auf den zu kurzen Zeitraum (nur 15 Stunden) bzw. die zu geringe Intensität des Programms zurückführten.

Dadour/ Robbins (1996) erforschten die Wirksamkeit einer Instruktion in Sprechstrategien an 122 ägyptischen EFL Lernern im ersten und vierten Lernjahr in einem Projekt, das 15 wöchentliche, dreistündige Sitzungen umfasste. In beiden Lernjahren zeigte sich eine deutliche Leistungssteigerung durch das Strategietraining:

the Strategy Instruction Course significantly affected the speaking performance [...] regardless of proficiency level [...] Specific differences [...] were found in fluency, vocabulary usage, and grammar, but not pronunciation.

The Strategy Instruction Course influenced the frequency of strategy use of the experimental group regardless of proficiency level [...] in all six possible strategy categories: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social.

(162)

Daraus schließen die Autoren, dass ein gut organisiertes Strategietraining (dieses ähnelt in seiner Struktur dem oben beschriebenen theoretischen Grundmodell) einen starken Einfluss auf die mündliche Kommunikation und den diesbezüglichen Strategienegebrauch haben kann.

Genau dies bestätigte sich auch in einer weiteren Studie, in der Dadour/ Robbins (1996) etwa 50 japanische ESL Studenten drei Monate lang ein Strategietraining erteilten, das zunächst die Grundsätze des „Problem-Solving Process Model“ (164) zeigte, d.h. den Schülern wird ein Beschreibungsmodell für alle Arten von Problemlösungsprozessen beim Sprachlernen aufgezeigt:

Every language learning task could be broken down into four basic processes: Planning, Monitoring (Regulating), Problem-Solving, and Evaluation. (164)

In der Umsetzung des Strategietrainings hielten die Autoren sich nahe dem, was Oxford als „strategy-plus-control“ (1996: 236) bezeichnet (siehe oben), wobei das Prinzip der ‘Scaffolding Instruction’ angewandt wurde. Als Ergebnis dieser Studie kann festgehalten werden, dass die japanischen Fremdsprachenlerner trotz ihrer von den Autoren bestätigten Präferenz „to passively absorb information provided by

teachers“(Dadour/ Robbins 1996: 166) zu großen Teilen angaben, von dem Strategientraining profitiert zu haben und Interesse an einer Fortsetzung zu haben. Einschränkung muss erwähnt werden, dass viele sagten, sie hätten das Einsatzpotential von Lernstrategien noch nicht voll durchschaut: „This was not surprising, considering the short time (three months)“(Dadour/ Robbins 1996: 165).

Chamot et al. (1996) kommen in zwei Studien zu ähnlichen Ergebnissen: „the studies investigated learning strategies instruction in beginning and intermediate level Japanese, Russian, and Spanish classrooms“(175). Auch hier wurde auf das ‘Problem-Solving Process Model’ und die Methode der ‘Scaffolding Instruction’ zurückgegriffen. Sie ziehen folgende, durchweg positive Schlussfolgerungen:

It was clear from these two studies that language learning strategies could be taught at high school and college levels and in various languages. It was also evident that long-term strategies instruction was beneficial, that it positively affected student strategy use and student confidence, that it enhanced students' ability to choose and evaluate their own strategies [...]. (187)

Besonders bemerkenswert ist hier wohl der Einfluss des überdurchschnittlich großzügigen Zeitrahmens und auch der hohen Probandenzahl: Insgesamt nahmen 772 Lerner der unterschiedlichen Stufen in den drei Sprachen über drei Jahre lang teil.

Dörnyei (1995) untersuchte die Lehrbarkeit von Kommunikationsstrategien bei ungarischen Fremdsprachenlernern. Allerdings begrenzte er seine Betrachtung auf drei Arten von Kommunikationsstrategien: Vermeidung eines Themas, Umschreibung und Strategien der Zeitgewinnung. Die Untersuchung umfasste eine sechswöchige Instruktionsphase mit jeweils drei Lektionen à 20-40 Minuten, die in den regulären Englischunterricht eingebettet waren. Als wesentliche Ergebnisse können festgehalten werden: Es zeigte sich eine sowohl qualitative als auch quantitative Verbesserung beim Strategienegebrauch (Umschreibung, Zeitgewinnung), wobei keine Verbindung zu der generellen Kompetenz des jeweiligen Lernalters festgestellt werden konnte. Daraus leitet Dörnyei die Möglichkeit ab, schon im Anfangsunterricht mit einem Strategientraining zu beginnen. Ferner zeigten die Lerner eine durchweg positive Einstellung zu dem Strategientraining. Dörnyei (1995) fasst die Nützlichkeit von Kommunikationsstrategien folgendermaßen zusammen:

„they provide the learners with a sense of security in the foreign language by allowing them room to maneuver in times of difficulty. Rather than giving up their message, learners may decide to try and remain in the conversation and achieve their communicative goal. (80)

Das Problem dieser Studie besteht in ihrer sehr engen Begrenzung auf eben jene drei Strategien, ein Mangel, an dem das im Folgenden Beschriebene ‘Minnesota strategies-based instruction (SBI) experiment’ ansetzt.

Cohen et al. (beschrieben in 1998) untersuchte 55 mittelmäßig fortgeschrittene Studenten in den Sprachen Französisch und Norwegisch. Die Instruktion wurde von sechs Lehrern durchgeführt, die vorher eigens in einem 30-stündigen Kurs in Sachen Lernstrategien geschult worden waren. Der Schwerpunkt lag auf Sprechstrategien, „because this area had received limited attention in the research literature on strategy interventionist studies“ (Cohen 1998: 114). Aufgrund der relativen Komplexität der Studie sind auch die Ergebnisse zu vielschichtig, als dass sie hier detailliert wiedergegeben werden könnten. Cohen bewertet die Ergebnisse zusammenfassend, wie folgt:

The study was undertaken to determine whether strategies-based instruction should have a role in the foreign language classroom. It would seem that despite the limitations of the study, the results speak in favor of such a role. (151)

Ferner kommt er zu folgendem Schluss bezüglich der universellen Nützlichkeit von Lernstrategien:

It would seem that while many strategies may prove beneficial to all learners in some moments in the performance of some tasks, there may be strategies that are better suited for beginners and others for more advanced learners. (150)

Wie eine solche Feinanpassung allerdings genau auszusehen hat, darüber gibt Cohen keine konkrete Auskunft, sondern weist hier auf weiteren Forschungsbedarf hin. Ferner sieht er als erwiesen an, dass integriertes Strategientraining zu bevorzugen ist, da die Lerner nur so die Verbindung zum Lernstoff herstellen können. Auch sei es erstrebenswert, dass der Instruktor für die Lernstrategien identisch mit dem Fremdsprachenlehrer ist, da dieser Weg „the most natural, most functional, in some ways the least intrusive“ (Cohen 1998: 266) sei.

Diesem letztgenannten Umstand tragen Grenfell/ Harris (1999) mit ihrer Studie zur Strategieninstruktion Rechnung:

We have followed the successes and difficulties of five different teachers working in five different contexts as they experimented with implementing [...] strategy instruction (138)

Ebenso, wie schon zuvor bei Cohen stellt sich die empirische Erfassung einer ‘real life’ Lehrsituation als schwierig und sehr komplex dar. Grenfell/ Harris (1999) verweisen auf die „messiness of real-life teaching when compared to methodological intention“ (146).

Aber wiederum ähnlich wie Cohen kommen sie zu einer vorsichtig optimistischen Einschätzung:

Nevertheless, we would argue that even over the course of the limited period of time available, what teachers had to report strengthens rather than weakens the case for giving strategies a higher profile in the modern-languages classroom.

(146)

Die Empfehlungen, die er für ein möglichst erfolgreiches Training gibt, decken sich stark mit dem oben aufgestellten Grundmodell.

Insgesamt ergibt sich also ein Bild der Empirie, das zu einigem Optimismus berechtigt. Zwar gibt es noch erheblichen Forschungsbedarf in den Details, aber grundsätzlich sind sich fast alle Forscher einig, dass ein Strategientraining im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist. Außerdem zeigt sich, dass die oben angestellten theoretisch-didaktischen Überlegungen und das daraus resultierende Grundmodell von der empirischen Forschung weitgehend gestützt wird.

4 LEHRBUCHANALYSE

In diesem Teil der Arbeit geht es nun darum, die bisher gewonnenen Erkenntnisse über Lernstrategien und ihre Vermittelbarkeit mit der konkreten Praxis zu vergleichen, und zwar anhand der verbreiteten Lehrbücher. D.h. es soll überprüft werden, in wie weit die Lehrbuchautoren die Vermittlung von Lernstrategien in ihre Lernzielvorstellungen integriert haben, und wie sie diese ggf. umgesetzt haben. Kriterien für die Auswahl der analysierten Lehrbücher sind möglichst große Aktualität und möglichst weite Verbreitung, da es weder darum gehen kann, veraltetes Material an neuen Maßstäben zu messen, noch darum, topaktuelle aber nicht im Gebrauch befindliche Prüfstücke zu untersuchen.

Ich verwende bewusst den Begriff ‚Lehrbuch‘ im Gegensatz zu ‚Lehrwerk‘, da mit letzterem in der Regel die Gesamtheit der zu einem Lehrbuch gehörenden Zusatzmaterialien eingeschlossen ist. Dazu gehören Lehrerhandreichungen, Arbeitsbücher und ähnliches mehr. Der Grund für meine Fokussierung liegt darin begründet, dass in den Schulen meist aus Geldmangel nicht alle Zusatzmaterialien verfügbar sind und die Schüler nur in den seltensten Fällen solches freiwillig anschaffen. Außerdem ist es meines Erachtens bei einem so zentralen Thema wie den Lernstrategien nicht mehr zeitgemäß, Informationen dazu in irgendwelche Zusatzmaterialien auszulagern. Hier stellt sich nämlich dann noch das Problem der Vergleichbarkeit: Gibt es zu dem einen Lehrbuch fünf Zusatzmaterialien, zu dem anderen nur zwei, besteht keine gute Grundlage mehr für einen Direktvergleich.

Basis für die Untersuchung ist einerseits, wie schon angedeutet, die in Kapitel 3.2.5 ‚Vergleich mit dem theoretischen Grundmodell‘ aufgestellte, erweiterte Fassung des theoretischen Grundmodells zum Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Zur Erinnerung, dieses sah folgende Schrittfolge vor:

Schritt 1: Erfassung von Einstellungen zum Fertigkeitsbereich

Schritt 2: Grundprobleme des Fertigkeitsbereichs

Schritt 3: Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten

Schritt 4: Setzen von Lernzielen

Schritt 5: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler

Schritt 6: Modeling (durch den Lehrer – oder das Lehrbuch)

Schritt 7: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten

Schritt 8: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus

Schritt 9: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction)

Schritt 10: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien?

Schritt 11: Wenn nicht → zurück zu Schritt 8 (mit Lehrerunterstützung)

Natürlich ist es bei einer Lehrbuchanalyse nicht immer möglich, die chronologische Abfolge, die natürlich auch im Unterricht nicht immer stoisch einzuhalten, sondern auf die Lerngruppe zuzuschneiden ist, als eine notwendige Bedingung festzulegen. Wichtig ist vielmehr, zu klären, ob das gebotene Material dem Lehrer und den Schülern Hilfestellung genug bietet, um ein sinnvolles Strategientraining selbstständig und lernergruppenorientiert durchzuführen.

Die Vorgehensweise der Analyse gestalte ich so, dass die einzelnen zu einer Gruppe (z.B. ‚Englischlehrbücher für die Jahrgangsstufe 11‘) gehörenden Lehrbücher immer bezüglich eines Schrittes aus dem Grundmodell verglichen werden, also nicht eins nach dem anderen mit der gesamten Schrittfolge verglichen werden. Dadurch möchte ich einerseits eine bessere Vergleichbarkeit herstellen und andererseits unnötige Wiederholungen vermeiden. Im Anschluss an die Untersuchungen zu den einzelnen Schritten und ihrer Berücksichtigung in den jeweiligen Lehrbüchern werde ich zu jedem Lehrwerk eine abschließende Beurteilung geben.

Ergänzend zu dieser Schrittfolge werde ich jeweils noch auf die in Kapitel 3.1.3 angesprochenen ‚Zusätzlichen Faktoren‘ eingehen, nämlich *Ausbildungsniveau*, *explizite vs. implizite*, *integrierte vs. separate* und *muttersprachliche vs. zielsprachliche Instruktion*. Die Unterscheidung zwischen lehrergeleitetem bzw. lernergeleitetem Unterricht kann bei einer Lehrbuchanalyse natürlich keine Berücksichtigung finden. Die weiteren aufgeführten Faktoren, die sich auf *individuelle Lernercharakteristika* beziehen, sind bei der Lehrbuchanalyse nur sehr bedingt relevant, da hier naturgemäß auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lerner eingegangen werden muss. Außerdem wird diese Art des Eingehens auf Lernerindividualität schon in einigen der Schritte im Grundmodell berücksichtigt, wenn es darum geht, Einstellungen und Probleme zu den Fertigkeitsbereichen oder auch das schon vorhandene Strategienrepertoire zu erfassen. Insgesamt aber gilt, dass alle Lehrbücher sich zwangsläufig mit solch individuellen Zuschnitten schwer tun.

Den dritten und letzten Teil der Lehrbuchanalyse soll jeweils eine Erfassung der vorgestellten Arten von Lernstrategien zu den Lernbereichen bilden, in dem die

gegebenen Vorschläge miteinander verglichen werden und zusätzlich erfasst wird, wie gut die Abdeckung der verschiedenen Fertigungsbereiche gelingt.

Generell gilt es zu beachten, dass die hier getroffenen Beurteilungen lediglich Bezug nehmen auf die Berücksichtigung von Lernstrategien, keineswegs also eine allumfassende didaktisch-methodische Evaluation des Lernmaterials darstellen.

4.1 ENGLISCHLEHRBÜCHER FÜR DIE JAHRGANGSSTUFE 11

Wie sich durch die im vorderen Teil der Arbeit (Kap. 3.4.3 ‚Die Richtlinien und Lehrpläne der Sekundarstufe in NRW‘) festgestellten Ausführungen der Richtlinien gezeigt hat, eignet sich gerade die Jahrgangsstufe 11 im Fach Englisch für eine detaillierte Lehrbuchsanalyse. Hier soll laut den Richtlinien eine „Bestandsaufnahme zum Sprachlernprozess“ (RL Sek II, Englisch 1999: 76) erfolgen, unter Berücksichtigung der vier Grundfertigkeiten und des Wortschatz- und Grammatiklernens.

Dies spiegelt sich natürlich in den zugelassenen Lehrbüchern wider, die allesamt zu einem gewissen Grade Lernstrategien berücksichtigen. Zu welchem Grade genau und in welcher Weise, soll im Folgenden genauer untersucht werden.

Bei den untersuchten Lehrbüchern handelt es sich um *Previews* von Langenscheidt-Longman, *Password to Skyline Plus* von Klett, *Level Crossing* von Cornelsen & Oxford und *Discover...The World Around You* von Schöning, im Folgenden identifiziert als *Previews*, *Password*, *Level* und *Discover*. Die genauen Angaben finden sich im zweiten Teil des Literaturverzeichnisses unter 8.2 ‚Analysierte Lehrbücher‘.

4.1.1 ANALYSE ANHAND DER SCHRITTFOLGE IM GRUNDMODELL

Schritt 1: Erfassung von Einstellungen zum Fertigungsbereich: *Previews* bietet keinerlei Anregungen oder Arbeitsblätter zur Selbstreflexion des Lernstandes, um Ziele für den weiteren Fortschritt zu setzen.

Password beginnt mit einer Doppelseite zur Selbstreflexion bzw. Selbstevaluation, in der es aber nicht darum geht, wie im dritten Schritt angedacht, bestimmte Schwierigkeiten zu erfassen, sondern darum, zu einer Definition des eigenen Lernertyps zu gelangen. Angeboten werden hier vier Typen, von denen aber relativierend gesagt wird, dass man nicht zwingend genau zu einem davon passen muss: „The communicator“, „The teacher oriented learner“, „The group learner“, „The independent learner“ (Password: 7). Diese Erfassung der eigenen Vorlieben folgt zwar

grundsätzlich den Vorschlägen des Grundmodells, krankt aber daran, zu allgemein auf Fremdsprachenlernen einzugehen und undifferenziert einzelne Fertigkeitsbereiche zu vermischen. Auch werden keine Konsequenzen aus den gestellten ‚Diagnosen‘ gezogen, man belässt es bei einer Beschreibung des eigenen Lernertyps und anschließender Diskussion im Plenum.

Level bietet am Anfang keinerlei solche Selbstevaluation in Bezug auf Einstellungen oder Lernstile. Es offeriert lediglich ein Formular „Reader’s Diary“(6/7), zur Anlage eines Lesetagebuchs. Am Ende des Buches findet sich eine Seite mit dem Titel „Progress review“(124), die einige Lernervorlieben (Übungstypen, Textsorten, Arbeits- und Sozialformen) erfasst. Dies kommt meines Erachtens aber zu spät, da es erst die Lernerfolge kurz vor Abschluss der Jahrgangsstufe 11 berücksichtigt. Insofern ist diese Erfassung für das in Jahrgangsstufe 11 angedachte Erlernen von Lernstrategien nicht von Belang.

Discover hält ebenfalls keinen Evaluationsbogen bereit, der sich mit den Einstellungen zum Fertigkeitsbereich beschäftigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur *Password* annähernd den Forderungen dieses Schrittes gerecht wird, dies jedoch auch nur mit Abstrichen, da erstens keinerlei Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden und zweitens nicht zwischen einzelnen Fertigkeitsbereichen differenziert wird. Wünschenswert wäre etwas mehr Raum für diesen ersten Schritt, so dass zumindest eine Differenzierung zwischen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören möglich würde.

Schritt 2: Grundprobleme des Fertigkeitsbereichs: *Previews* macht die Lerner an keiner Stelle mit den Grundproblemen der einzelnen Lernbereiche vertraut. Es beschränkt sich darauf, Tipps zum Umgang mit bestimmten Textsorten, mündlicher oder schriftlicher Art zu machen. Diese beziehen sich aber eher auf Fragen der Interpretation als auf die Sicherung des grundsätzlichen Verständnisses.

Password bietet am Ende einen Nachschlageteil, in dem unter anderem Strategien für die Fertigkeitsbereiche aufgeführt und erläutert werden. Einführend werden dazu einige Fakten zu diesen Bereichen und ihren Problemen gegeben, insgesamt aber zu wenige und nicht konsequent genug für alle Bereiche. Um den Schülern beispielsweise die Wichtigkeit von Strategien zur Zeitgewinnung zu vermitteln, wäre es wünschenswert, zunächst einmal auf den Zeitmangel beim Sprechen hinzuweisen. Solche Hinweise und Information zur Bewusstmachung von Problemen fehlen aber weitgehend.

Level bietet einige Grundzüge einer solchen Bewusstmachung, jedoch so stark verknüpft, dass es den Schülern wahrscheinlich nicht wirklich klar wird. Es wird beispielsweise im Zusammenhang mit den listening skills ganz kurz auf Folgendes hingewiesen: „you can easily get behind and miss important points“(Level: 136), was sich natürlich auf den Zeitmangel bezieht. Insgesamt aber sind die Informationen meines Erachtens zu spärlich.

Dies gilt für *Discover* in noch stärkerem Maße, da hier solche Grundprobleme in vergleichbar geringem Maße thematisiert werden wie bei *Password*.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass dieser Schritt durch die Lehrbücher so gut wie gar nicht gefördert oder berücksichtigt wird. Allenfalls *Level* bietet einige wenige Informationen zu diesem Thema, die jedoch bei weitem nicht ausreichen. Sein Vorsprung in dieser Wertung kann nur als ‚hauchdünn‘ bezeichnet werden.

Schritt 3: Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten: Wie schon unter Schritt eins festgestellt, offeriert *Previews* keinerlei Anregungen zu einer Selbstevaluation.

Bei *Password* findet sich zwar, wie schon oben erwähnt, kein Evaluationsbogen zur Erfassung potentieller Stärken und Schwierigkeiten, es gibt aber ein Kapitel „Test yourself“, das bezugnehmend auf die Prüfnormen „TOEFL, APIEL, IELTS and Cambridge“(Password: 99) drei Lesetexte mit zugehörigen Aufgaben beinhaltet. Hier soll den Lernern die Gelegenheit gegeben werden, ihren Leistungsstand zu überprüfen. Geprüft werden Fertigkeiten aus den (am Rand vermerkten) Fertigkeiten Wortschatz, Textverständnis, Grammatik und Schreiben eines Essays bzw. Berichts auf Basis des gelesenen Textes. Bemerkenswert ist die Aufgabenstellung zum dritten Text, bei dem die Lerner dazu aufgefordert sind, ihren Mitschülern Aufgaben aus den Bereichen „comprehension questions“, „grammar/ vocabulary exercises“ oder „creative writing“(Password: 104) zu stellen. Es fehlt allerdings eine Evaluation von Fertigkeiten aus den Bereichen Hören und Sprechen, die naturgemäß nicht durch Aufgaben aus einem Buch abgedeckt werden können. Daher sollte es hierzu wenigstens einen Evaluationsbogen geben.

Einen solchen bietet *Level*, allerdings ist er so angedacht, dass er erst nach dem Durchlaufen der elften Jahrgangsstufe zu bearbeiten ist, um die Lernfortschritte zum Abschluss dieses Jahres zu reflektieren. Es geht dabei erstens darum, ganz generell Lernfortschritte zu bewerten – „good“, „satisfactory“, „haven’t made much progress at

all“(Level: 125) – um dann anschließend Fortschritte in den fünf Bereichen „reading“, „listening“, „viewing“, „speaking“ und „writing“(ebenda) zu reflektieren. Allerdings ist diese Art der Evaluation nur sehr oberflächlich, da überhaupt nicht festgehalten wird, welche Schwierigkeiten bestehen, bzw., was man gelernt zu haben glaubt. Der Rest der Evaluationsseite beschäftigt sich mit der Feststellung von Lernstilen und wurde schon unter ‚Schritt 1‘ behandelt.

Discover bietet Seiten zur „Self-evaluation“ für die Bereiche „Writing“, „Listening“, „Reading a novel“, „Understanding film“ und „Working in a group“ jeweils direkt im Anschluss an die Lektion zu diesem speziellen Thema. Dabei geht es nicht nur ganz allgemein um die Feststellung von Stärken oder Schwächen, sondern es werden vielmehr recht detailreich die einzelnen Strategien reflektiert, die in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe angewendet wurden. Der Evaluationsbogen zum Schreiben (Discover: 25) differenziert beim Schreibprozess beispielsweise vier Phasen und mehrere Fragen zu jeder einzelnen davon. Zusätzlich gibt es eine abschließende Bewertung des eigenen Leistungsstandes in dem speziellen Bereich mit zusätzlichem Ausblick auf potentielle Fortschritte und ihre Realisierbarkeit.

In diesem Bereich kann *Discover* ganz klar mehr überzeugen als seine Konkurrenten, da nur hier eine wirkliche Evaluation der Stärken und Schwächen in den einzelnen Fertigkeitsbereichen erfolgt. Das Kapitel in *Password* bietet durch sein Kapitel „Test yourself!“ zwar auch einige Möglichkeiten zu einer solchen Evaluation, durch das Fehlen eines Bogens dazu wird den Schülern jedoch der Unterschied zu anderen Texten und dazu gehörenden Übungen nicht wirklich deutlich. Das Material zur Selbstevaluation in *Level* kann wenig überzeugen, da hier viel zu undifferenziert von Fortschritten allgemein gesprochen wird. *Previews* steht hier völlig abgeschlagen da, weil hier überhaupt kein Angebot in dieser Richtung gemacht wird.

Schritt 4: Setzen von Lernzielen: *Previews* und *Password* bieten keinerlei Anregung zu diesem Schritt, ebenso wenig *Level*, bei dem auch die ‚Progress Review‘ Seite nicht dazu genutzt wird, aus eventuell festgestellten Defiziten explizit eigene Lernziele zu setzen.

Discover dagegen schließt jeden der ‚Self-evaluation‘ Bögen mit der Aufforderung ab, sich über mögliche Verbesserungen und ihre Umsetzung Gedanken zu machen. Dies ist insbesondere deshalb sinnvoll, da diese Anregung stets in direktem Zusammenhang mit der zuvor erfolgten Diagnose von Stärken und Schwächen erfolgt.

In diesem Fall ist der Vorteil zu Gunsten von Discover also eindeutig, da die drei Konkurrenten jegliches Setzen von Lernzielen durch die Schüler vernachlässigen. Eine entscheidende Schwäche im Zusammenhang mit Lernstrategien, da es sich hierbei um eine wichtige Grundlage für die selbstverantwortliche Steuerung des eigenen Lernprozesses handelt.

Schritt 5: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler: *Password* enthält keinerlei Anregungen, die schon bekannten Strategien zu erfassen.

Wie schon oben festgestellt, bietet *Password* eine ganz am Anfang eine Seite zur Feststellung des eigenen Lernertyps. Dies habe ich daher auch oben berücksichtigt, als es um Einstellungen zum Fertigkeitsbereich ging. Dort wurde auch schon die zu allgemeine Anlage des Bogens kritisiert. An dieser Stelle kann ich erneut feststellen, dass eine solche Erfassung des Strategienrepertoires keinesfalls weit genug ins Detail geht. Es werden hier eher Lernstile bzw. Präferenzen abgefragt, echte Strategien werden dagegen nicht aufgezeigt. Auch im Bereich der ‚Strategy Pages‘ (Password: 106-123) beschränkt man sich auf einige empfehlenswerte Strategien, erfasst jedoch zu keiner Zeit die evtl. schon beim Schüler vorhandenen.

Für *Level* gilt Ähnliches wie für Password: auch hier beschränkt man sich bei der ebenfalls oben schon erwähnten Seite „Progress Review“ (Level: 124) auf eine allgemeine Feststellung der Lernervorlieben. Problematisch ist natürlich, wie schon kritisiert, die Position am Ende des Buches bzw. des Kurses der Jahrgangsstufe 11. Auch der sich direkt anschließende „Self-assessment test“ (Level: 125-7) bezieht sich lediglich auf Grammatik und Wortschatz. Ansonsten findet sich nichts, was in die Richtung einer Erfassung des Strategienrepertoires der Lerner geht.

Die oben beschriebene Anlage der Evaluationsbögen für die einzelnen Fertigkeitsbereiche in *Discover* zeigt sich hier erneut als Vorteil gegenüber den anderen drei Büchern, bei denen eine solche Differenzierung fehlt. Es werden hier zu allen Bereichen recht detailliert verschiedene strategische Vorgehensweisen abgefragt (benutzt? ja oder nein). Wünschenswert wäre lediglich eine grundsätzlich etwas offenere Frageweise – zumindest einleitend. Dadurch hätten die Schüler Gelegenheit, auch Strategien zu nennen, die nicht von den Autoren antizipiert wurden. Diese findet sich beispielsweise bei den Hörstrategien, nicht jedoch bei den Schreibstrategien. Eine Erfassung von Wortschatz- und Grammatikstrategien findet leider gar nicht statt.

Für diesen Schritt kann erneut ein deutlicher Vorsprung von Discover festgestellt werden, da die drei Konkurrenzprodukte hier keine nennenswerte Berücksichtigung

schon bekannter Strategien erkennen lassen. Das Fehlen der Erfassung von Wortschatz- und Grammatikstrategien ist jedoch zu monieren. Außerdem wäre eine größere Offenheit in den Evaluationsbögen hilfreich, da sich sonst evtl. einige Lerner nicht hinreichend berücksichtigt fühlen.

Schritt 6: Modeling (durch den Lehrer – oder das Lehrbuch): Alle vier Lehrbücher berücksichtigen diesen Schritt, indem sie einfach einige Vorschläge bezüglich brauchbarer Lernstrategien geben. Dabei unterscheiden sie sich aber deutlich in Qualität und Umfang: *Previews* beschränkt sich auf zwei Seiten mit „Study Skills“(103/4), auf denen im Prinzip nur zwei Strategien dargestellt werden. Im Kontext der einzelnen Lehrbuchtexte verweist ein farbiges Symbol immer wieder auf diese beiden Seiten. Ein Ansatz zur integrierten Instruktion ist also gegeben, wenn auch nur sehr schwach.

Password gibt Anregungen nicht nur auf den „Strategy pages“(Password: 106-123), sondern auch kontinuierlich in der Randspalte neben den Texten und Übungen. So finden sich hier jeweils passend zu den gestellten Aufgaben direkt Tipps für eine strategisch sinnvolle Herangehensweise. Diese integrierte Instruktion bietet meines Erachtens den Vorteil, dass die Lerner mit den Strategien nicht einfach nur eine weitere Lernaufgabe vorgesetzt bekommen, sondern direkt den Bezug zu den zu erledigenden Aufgaben erkennen können. Die zusätzlichen, konzentrierten Ausführungen in den ‚Strategy pages‘ am Ende des Buches können als Nachschlagewerk genutzt werden und dienen auch dazu, Kenntnisse über eine Strategie zu vertiefen, wenn die Hilfen am Rand nicht ausführlich genug sind.

Ähnlich dem gerade gezeigten Konzept, beschränkt sich auch *Level* nicht auf separate Instruktion, d.h. Ausführungen zu Lernstrategien ausschließlich in der das Buch abschließenden „Reference section“(Level: 125-152). Es gibt immer wieder Hinweise auf den Nachschlagenteil im Zusammenhang mit einzelnen Übungen zu den Strategien.

Für *Discover* kann in etwa das gleiche gelten, wie für Password und Level: Auch hier gibt es die zweigleisige Instruktion mit kleinen Hilfen und Kommentaren am Rand oder auch unter bzw. über den Texten und den konzentrierten Sammlungen am Ende des Buches in dem hier „Student’s Workshop – Skills and Strategies“(Discover: 98-115) genannten Nachschlagenteil.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in diesem Punkt Password, Level und Discover ungefähr gleichwertig sind. Genauer wird erst die Analyse des gebotenen Strategienrepertoires in Kapitel 4.1.3 bieten, wo dann zu bewerten ist, welches der

Lehrbücher das beste und reichhaltigste Angebot an Strategien macht. Level fällt hier etwas zurück, da hier stärker eingleisig gefahren wird, d.h. es beschränkt sich auf Verweise zwischen dem Textteil und dem Nachschlageteil, bietet aber keine strategienbezogenen Übungen. *Previews* stellt solche Bezüge zwar her, bietet dem Schüler aber viel zu wenig Informationen im Nachschlageteil und liegt hier erneut auf dem letzten Platz.

Schritt 7: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten: In *Previews* gibt es die oben schon erwähnten farbigen Zeichen, die auf Hinweise im Nachschlageteil verweisen. Diese finden sich immer wieder im Aufgabenteil zu den Texten. Konkrete Anregungen zum Transfer der Strategien gibt es jedoch nicht. Hier ist also in erster Linie der Lehrer gefragt.

Password hilft den Schülern beim Erlernen der neuen Strategien durch leicht zu befolgende Schrittfolgen oder Listen mit Tipps. Das Erproben von Transfermöglichkeiten wird hier jedoch nicht ausdrücklich angeregt; dies kann aber sicherlich durch den Lehrer geschehen.

Auch *Level* gibt den Schülern gute Hilfen, indem auch hier Schritt-für-Schritt-Erklärungen geboten werden, die gut verständlich sind. Zusätzlich wird auf Übungen zu den Strategien im Workbook verwiesen, das jedoch hier aus schon genannten Gründen keine Berücksichtigung finden kann. Anleitung zum Transfer der Strategien muss aber auch bei diesem Buch der Lehrer geben.

Für *Discover* kann in diesem Punkt in etwa das Gleiche gelten wie für *Password* und *Level*: Auch hier gibt es Schrittfolgen, die den Schülern das Erlernen der Strategien erleichtern.

In diesem Schritt liegen *Password*, *Level* und *Discover* sehr eng beieinander, die Unterschiede sind eher marginal. *Previews* dagegen zeigt sich erneut deutlich schwächer.

Schritt 8: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus: Voraussetzung für die sinnvolle Unterstützung dieses Schrittes durch das Lehrbuch ist ein möglichst umfangreiches Angebot an Strategien. Genauer werde ich diesen Punkt in der ‚Analyse des gebotenen Strategienrepertoires‘ in Kapitel 4.1.3 untersuchen. Darüber hinaus sollte das Lehrbuch die Schüler darüber aufklären, dass nicht jeder Lerner auf die gleiche Art und Weise lernt und daher, wenn möglich, jeweils Alternativen zu bestimmten Strategien aufzeigen. *Previews* bietet einige solcher Alternativen an, allerdings, aufgrund der relativen Kürze der Ausführungen, nicht

wirklich vielfältige. *Password* ist durch seinen größeren Umfang im Strategienkapitel prinzipiell im Vorteil gegenüber *Previews*, geht aber auch nicht explizit auf unterschiedliche Lernertypen ein. Prinzipiell das Gleiche kann für *Level* und *Discover* gelten.

Schritt 9: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction): Dieser Punkt ist in einem Lehrbuch für die Oberstufe schwer zu verwirklichen. Eine Möglichkeit wäre, bei den ersten Texten verstärkt Hilfen und Hinweise auf möglichen Strategienegebrauch zu geben und diese Stützen dann Stück für Stück abzubauen. Das Problem dabei ist, dass es wenig realistisch ist, anzunehmen, die Texte würden alle der Reihe nach in den Kursen bearbeitet. Daher könnte die ‚scaffolding instruction‘ so nicht funktionieren. Letztlich wird sie in die Verantwortung des Lehrers fallen, eine Bewertung der Bücher ist in diesem Kontext also wenig hilfreich.

Schritt 10: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien?: Wie bei Schritt vier festgestellt, geben *Previews*, *Password* und *Level* keinerlei Anregungen zum Setzen eigener Lernziele, können daher auch selbstverständlich hier nichts Dementsprechendes bieten. Einzig *Discover* fordert auf den Selbstevaluationsbögen zu den einzelnen Fertigkeitsbereichen dazu auf. Eine erneute Erfassung ist allerdings nicht vorgesehen. Hier wäre es jedoch für den Lehrer zumutbar, eine erneute Abfragung nach dem Muster aus dem Buch selbst zu erstellen oder schlicht daraus zu kopieren. Insofern erfüllt *Discover* diesen Punkt zufrieden stellend.

Schritt 11: Wenn nicht → zurück zu Schritt 8 (mit Lehrerunterstützung): Als direkte Folge der Ausführungen zum vorigen Schritt ergibt sich, dass erneut nur *Discover* die Voraussetzung für eine Umsetzung dieses letzten Schrittes der Folge bietet.

Eine Übersicht über das Gesamtergebnis aus dieser Wertung und auch der folgenden Wertungen findet sich in Kapitel 4.1.4 ‚Abschließende Bewertung‘.

4.1.2 ANALYSE ANHAND DER ZUSÄTZLICHEN FAKTOREN

In diesem Kapitel werde ich, wie oben angekündigt, noch auf die vier zusätzlichen Faktoren *Ausbildungsniveau*, *explizite* vs. *implizite*, *integrierte* vs. *separate* und *muttersprachliche* vs. *zielsprachliche Instruktion* eingehen.

Bezüglich des Ausbildungsniveaus ist zu sagen, dass alle vier Lehrwerke auf die gleiche Zielgruppe, nämlich Schüler der Jahrgangsstufe 11 auf der gymnasialen Oberstufe zugeschnitten sind. Unterschiede sind in diesem Punkt daher nicht gegeben.

Da dieser Faktor nicht im Sinne einer Rangfolge bewertet werden kann, fällt er in der abschließenden Bewertung weg.

Bei der Frage der expliziten vs. impliziten Instruktion dagegen gibt es einige, wenn auch kleinere Unterschiede. Alle vier Lehrbücher bieten, wie schon festgestellt, eine Nachschlagesektion an, die den Lernern unter anderem Lernstrategien in übersichtlicher, komprimierter Form an die Hand geben soll. In allen dieser Nachschlageteile werden die Strategien jeweils beim Namen genannt und erklärt, wozu sie zu gebrauchen sind. Diese Vorgehensweise tendiert demnach in die Richtung ‚explizite Instruktion‘. Von Nachteil ist es allerdings, wenn die Strategiensammlungen nicht von einer Einleitung begleitet werden, die den Schülern die grundsätzliche Bedeutung von Lernstrategien zunächst einmal nahe bringt.

Previews leitet seinen Nachschlageteil mit einem Kurzüberblick über die dort gebotenen Inhalte ein und sagt von den Lernstrategien, die hier „Study Skills“(Previews: 97) genannt werden: „This section explains the kinds of tasks and assignments which you are expected to perform in connection with the texts and gives you practical advice on how to carry them out“(ebenda). Relevant für die Lernstrategien ist hier nur die zweite Hälfte des Satzes, insgesamt also deutlich zu wenig Information für die Schüler.

Bei *Password* ist der Aufbau etwas anders: Es gibt keine separate Einleitung für den Nachschlageteil am Ende, sondern nur eine mit „Read me!“(*Password*: 5) überschriebene am Anfang des Buches. Hier wird allerdings etwas deutlicher auf die in diesem Falle treffender „strategy pages“(ebenda) genannte Nachschlagesektion verwiesen. Auch wird den Schülern schon an dieser Stelle erläutert, dass sich besagte Sektion wiederum in unterschiedliche „categories“(ebenda) gliedert. Ferner wird größere Unabhängigkeit der Lerner als ein Ziel dieses Nachschlageteils genannt. Explizit wird zusätzlich auf die Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache eingegangen und auf die Frage, wie man Vokabeln lernen oder erschließen kann. Insgesamt also zumindest in Grundzügen eine Aufklärung, die das genannte Ziel „To help you become more independent“(ebenda) auch stützt.

Level hat ebenfalls keine gesonderte Einleitung im Nachschlageteil, sondern beschränkt sich im Wesentlichen auf ähnliche Ausführungen, wie schon *Password*. Allerdings sind diese hier viel weniger ausführlich. In Bezug auf den Nachschlageteil wird lediglich gesagt „This will help you – and shows you that it is up to you to organise your work.“(*Level*: 3). Bei aller prinzipiellen Richtigkeit des Gesagten, wäre etwas mehr Hilfestellung zum Erlangen der erstrebenswerten Selbstständigkeit doch

wünschenswert. Die einzigen Ergänzungen zu dieser sehr kurzen Feststellung finden sich im Nachschlageteil vor einigen, nicht jedoch allen gezeigten Strategien. So heißt es bei den Strategien zum „Dealing with unknown words“ zum Beispiel „knowing how to deal with new words is a key skill that you can't do without.“(Level: 133). Ähnliches findet sich bei einigen anderen Strategien, beim Lesen beispielsweise jedoch nicht. Insgesamt ist die Aufklärung der Schüler über die Bedeutung der Strategien als zu knapp zu bezeichnen.

Discover enthält überhaupt keine Einleitung, weder am Anfang für das ganze Buch, noch am Ende gezielt für den Nachschlageteil. Man belässt es bei sehr kurzen Texten über den einzelnen Strategiebeschreibungen, die eher Definitionen als Erklärungen zur Bedeutung der Strategien darstellen. Hier wird also definitiv zu wenig Information geboten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle vier Lehrbücher zu wenig Informationen über Bedeutung und Potential von Lernstrategien anbieten. *Password* ist noch das Einzige, das in diesem Punkt annähernd zufrieden stellen kann, die anderen drei fallen deutlich ab, insbesondere aber *Previews* und *Discover*.

Bei der Unterscheidung integrierte vs. separate Instruktion ist erneut zu bemerken, dass die Forschungslage diesbezüglich nicht einheitlich ist. Gerade deswegen bin ich der Meinung, dass ein umfassender Ansatz erstrebenswert ist, in dem man das eine tut und das andere nicht lässt, sprich separate und integrierte Instruktion. Nun ist separate Instruktion in allen Lehrbüchern, in denen, wie hier, ein Nachschlageteil mit Strategien besteht, ein wesentliches Element. Hervorstechen könnte nun also ein Buch, das es schafft, die separierten Strategienseiten in die regulären Lerninhalte, also die Lektionstexte zu integrieren.

Die farbigen Symbole bei *Previews*, die auf den Nachschlageteil verweisen, stellen einen Schritt in diese Richtung dar. Sie greifen meines Erachtens aber zu kurz, da sie von den Schülern vermutlich kaum wahrgenommen oder auch ignoriert werden. Das Problem ist, dass im Textteil nie direkt die Rede von Strategien ist.

Password geht in diesem Punkt deutlich weiter: Sein durchgängig zweispaltiges Textlayout – am Rand finden sich stets Vokabelanmerkungen oder Tipps – bietet Raum für gelegentliche Anregungen zum Gebrauch von Lernstrategien. So gibt es bei einem der ersten längeren Lesetexte am Rand den Hinweis auf drei Möglichkeiten des „Surviving without a dictionary“(*Password*: 18), nämlich Erschließung durch „word family“, „similar German, French or Latin words“ und „context“(ebenda). Schön wäre

an dieser Stelle noch ein Hinweis auf die genau dazu passende Seite 108 im Nachschlageteil gewesen, da dort das Gleiche noch einmal ausführlicher dargestellt wird.

Bei *Level* verfährt man ähnlich, jedoch nicht ganz so übersichtlich: Hier gibt es kein durchgängig zweiseitiges Druckbild, sondern nur nach Bedarf geteilte Spalten. Trotzdem finden sich auch hier im Textteil explizite Hinweise auf Strategienegebrauch, wie beispielsweise beim Kapitel über das Lesen eines Kurzromans und eines Dramas (39). Dort gibt es eine Einleitung in das sinnvolle Lesen eines längeren fremdsprachlichen Textes mit dem Hinweis auf die Informationen zum Skimming in der Nachschlagesektion.

Ähnlich integrativ wird das Thema Strategien in *Discover* gehandhabt: Auch hier gibt es immer wieder Hinweise und Arbeitsaufträge, die zum Nachschlagen am Ende des Buches anregen, so z.B. wenn es um „Skimming and scanning“ (Discover: 19) geht oder auch um „word map and mind map“ (Discover: 24). Die Ausführungen am Ende des Buches ergänzen dabei das im Textteil Gebotene, so dass die Lerner die Strategien kennen lernen und direkt ausprobieren können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle vier Lehrbücher versuchen, eine integrative Lösung bei der Vermittlung der Lernstrategien zu verfolgen, gleichzeitig aber auch separate ermöglichen. Der Grad der Integration variiert unter den einzelnen Büchern: *Previews* kann mit seinen Versuchen der Integration nicht wirklich überzeugen, während die anderen drei bei kleineren Unterschieden in der Umsetzung letztlich etwa gleich auf liegen.

Bei der Frage ob muttersprachliche oder zielsprachliche Instruktion erfolgen soll, halten sich alle an die Vorgaben der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe und danach „ist der Englischunterricht der Oberstufe dem Prinzip der Einsprachigkeit verpflichtet“ (RL Sek II, Englisch 1999: 60). Demzufolge erfolgt die Strategieninstruktion durchgängig in allen analysierten Lehrbüchern ausschließlich in der Zielsprache.

Auch an dieser Stelle weise ich darauf hin, dass das Gesamtergebnis für diesen Punkt in Kapitel 4.1.4 ‚Abschließende Bewertung‘ zusammen mit den anderen Ergebnissen dargestellt wird.

4.1.3 ANALYSE DES STRATEGIENREPERTOIRES UND DER GEBOTENEN ERKLÄRUNGEN

In diesem Teil geht es darum, herauszufinden, wie groß das Spektrum der angebotenen Strategien in den einzelnen Büchern ist und ob möglichst viele Fertigungsbereiche abgedeckt werden. Natürlich kann die Zahl der genannten Strategien allein kein Kriterium sein, zusätzlich muss noch betrachtet werden, wie gut und verständlich die gebotenen Erklärungen sind. Es geht hier also um eine quantitative Analyse mit zusätzlicher Berücksichtigung der Qualität der Erklärungen. Eine Schwierigkeit dabei ist es, dass die Lehrbücher keine einheitliche Terminologie gebrauchen, sondern von ‚study skills‘, ‚techniques‘ oder eben auch ‚strategies‘ sprechen. Stellenweise werden im Nachschlageteil auch Strategien unter anderen Überschriften geboten, so z.B. in Previews unter der Rubrik „How to Analyse Texts“(Previews: 107), wo sich Strategien und Arbeitsmethoden der Literaturwissenschaft vermischen. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werde ich jeweils die ganzen Nachschlageteile der einzelnen Lehrbücher auf Lernstrategien hin untersuchen und diese hier auflühren, sofern es sich bei den Vorschlägen um Strategien handelt. Es wird auch zur Sprache kommen, wie übersichtlich der Nachschlageteil gestaltet ist.

Previews hat, wenn man sein Augenmerk auf den Teil reduziert, der mit „Study Skills“(Previews: 103/4) überschrieben ist, ein sehr geringes Repertoire von Lernstrategien im Angebot. Wenn man hingegen, wie ich es oben schon angekündigt habe, die Abschnitte mit einbezieht, die sich nicht expressis verbis auf Study Skills bzw. Lernstrategien beziehen, finden sich noch einige weitere Strategien, die die Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Wortschatz umfassen. Schreiben und Grammatik bleiben, was Strategien angeht, unberücksichtigt. Zu den metakognitiven Strategien zähle ich hier noch das bewusste Aufsuchen fremdsprachlicher Herausforderungen und Lernchancen in Form von Büchern, Fernsehen und Radio. Dies fällt unter den Bereich Planung. Monitoring oder auch Regulation wird nicht angeregt.

Insgesamt also ein ziemlich bescheidenes Angebot, wenn man berücksichtigt, dass für keinen der Lernbereiche mehr als drei Strategien aufgezeigt werden und so wichtige wie skimming und scanning, die sogar in den Richtlinien erwähnt werden, gar nicht auftauchen.

Das Angebot von Password ist da bedeutend reichhaltiger und ergiebiger. Zunächst fällt auf, dass hier der Nachschlageteil „strategy pages“(Password: 106-23) heißt und einen vergleichsweise großen Umfang hat. Allerdings stellt sich hier eine gewisse terminologische Ungenauigkeit ein, da unterschiedslos alle Arbeitsmethoden als

Strategien bezeichnet werden, ob dies nun das Erschließen von Bedeutung oder das Erstellen eines Storyboards zu einem Film ist. Ansonsten ist die Aufteilung des Strategienteils sehr gut gelungen, da hier übersichtlich die Bereiche „Speaking“(106/7), „Reading“(108-11), „Listening“(111-15) – inklusive eines Unterkapitels „Working with audio-visual materials“(112-15) – „Writing“(116-18), „Communicating“(119) und „Learning vocabulary“(120) differenziert werden. Anschließend gibt es noch ein Kapitel „Focus on register and style“(121) und eins, das mit „Projects“(122) überschrieben ist.

Bezüglich des *Sprechens* offeriert Password sieben Strategien, nämlich „leading a discussion“, „panel discussions“, „How to conduct a debate“, „How to present group work“(106), „How to conduct an interview“, „How to prepare a short [...] talk“ und „How to give a short [...] talk“(107). Es handelt sich hier also nicht wirklich um reine Sprechstrategien, sondern eher um Anleitungen, wie bestimmte Gesprächsformen zu realisieren sind. Dabei geht es weniger um das strategische Überwinden von Hürden, die sich dem Lerner einer fremden Sprache stellen, sondern um Gesprächsregeln, die genauso in der Muttersprache Anwendung finden können. Wirkliche, kommunikationserleichternde Strategien werden dagegen hier nicht angeboten, diese finden sich allerdings unten unter dem Begriff ‚Kommunizieren‘.

Das *Lesen* wird ebenfalls mit sieben Strategien abgedeckt, von denen die ersten drei „How to use an English-English dictionary“, „How to use a bilingual dictionary“ und „How to survive without a dictionary“(108) ganz klassische in der Fachliteratur immer wieder genannte Strategien darstellen. „How to write a book review“(ebenda) stellt wieder eine Anleitung ähnlich denen zum Sprechen dar. Die letzten drei Angebote „How to keep a reading log“, „How to create a geographical map“(110) und „How to draw a mood chart“(111) können sicherlich als verständniserleichternde Strategien angesehen und als ‚Führen eines Lesetagebuchs‘ zusammengefasst werden, obwohl sie genauso im muttersprachlichen Literaturunterricht zur Anwendung kommen könnten. Der oben schon erwähnte Zwischenteil zu den audiovisuellen Medien ist als Antwort auf die in den Richtlinien geforderte Filmanalyse zu sehen und gibt erneut eher Anleitung dazu als Strategien.

Zum *Hören* finden sich einige wenige Hinweise: so wird das konzentrierte Hören auf „key words“(111) als eine Möglichkeit genannt, zu einem genaueren Verständnis eines Hörtextes zu gelangen. Wie dies funktioniert, wird jedoch nicht ausgeführt. „Taking notes“ und das Anfertigen eines „grid“(ebenda) sollen der schnellen Fixierung der Hauptinhalte dienen. Das Anfertigen einer „checklist“(ebenda) dient

dagegen dem Suchen nach ganz bestimmten Informationen (scanning/ selecting and rejecting). Einen Sonderfall bildet das Verfassen eines „transcript“(ebenda), wenn man eine wörtliche Printfassung des Hörtextes braucht. Zusätzlich wird auf die Wichtigkeit der Bedeutungserschließung (auch in der Gruppe) hingewiesen.

Die Ausführungen zum *Schreiben* sind erneut eher Anleitungen zum Verfassen bestimmter Textsorten als Strategien: „How to quote“, „How to write an essay“(116), „How to write a dramatic text“, „How to write a radio play“, „How to write a sketch“, „How to write short stories“(117), „How to write a poem“, „How to write a letter“, „How to write a letter to the editor“ und „How to write a curriculum vitae“(118). Wirkliche Lernstrategien werden hier also nicht angeboten.

Beim Kapitel über das *Kommunizieren* dagegen sind wirklich interessante Strategien zu finden, die ich in der Tabelle unter ‚Sprechen‘ einordnen werde. Hier wird in drei Unterpunkte binnendifferenziert: Erstens „Expressing opinions“ mit den Strategien „Giving an opinion“, „Asking for someone’s opinion“ und „Agreeing and disagreeing“(119) nebst etlicher Redemittel. Zweitens „Acting and reacting“ mit den Strategien „Interrupting [...] Clarifying [...] Defending [...] Making suggestions [...] Playing for time“(ebenda). Drittens „Presenting an argument“ und den Strategien „Beginning [...] Ordering [...] Adding [...] Balancing [...] Drawing conclusions [...] Summarizing“(ebenda). Hier handelt es sich also um eine Auswahl, die es dem Lerner ermöglicht, Probleme und Grenzen in der fremdsprachlichen Kommunikation zu überwinden.

Eine weitere recht gut gelungene Zusammenstellung ist die zum *Vokabellernen*, in der einige Tipps gegeben werden, wie man sinnvollerweise eine Vokabellernkartei bzw. –datei anlegen kann. Besprochen und in ihrer Brauchbarkeit bewertet werden „Alphabetical order“, „Word families“, „Synonyms and antonyms“, „Semantic fields“, „Collocations“ und „Mind maps or topic webs“(120). Außerdem wird der Hinweis gegeben, dass es nicht *die eine* Lernstrategie für Vokabeln gibt, sondern der Lerner selbst seinen Stil finden muss. Somit wird der Eigenverantwortung des Lerners Rechnung getragen und das Experimentieren mit Strategien zumindest angelegt. Zu den Mindmaps bzw. Topicwebs gibt es ferner eine Beispieldarstellung, um klar zu machen, worum es geht. Auf der zweiten Hälfte der Seite befindet sich eine Übersicht über die wichtigsten Wortbildungsregeln im Englischen, unterteilt in Prä- und Suffixe, und ihre Bedeutungen. Hiermit kann den Schülern das Lernen neuer Wörter erleichtert werden, aber auch die Chancen des potentiellen Wortschatzes werden eher genutzt. Allerdings

fehlen an dieser Stelle jegliche Erläuterungen zum Sinn und Zweck der Übersicht. So werden die meisten Schüler vermutlich kaum etwas damit anfangen können.

Die beiden letzten Kapitel des Nachschlageteils, die sich mit Register und Stil und mit verschiedensten Projekten (Schülerzeitung, Umfrage etc.) beschäftigen, sind für diese Arbeit nicht von Interesse.

Password bietet somit insgesamt eine recht gelungene und ziemlich umfangreiche Sammlung von Strategievorschlägen an. Positiv zu bewerten ist auf alle Fälle die übersichtliche und sinnvolle Unterteilung nach Fertigkeitsbereichen. Allerdings wird der Begriff ‚Strategie‘ in diesem Buch meines Erachtens etwas überdehnt, wenn das Durchführen einer Podiumsdiskussion selbst als Strategie bezeichnet wird.

Der Nachschlageteil bei Level, der mit „Language study skills“(Level: 133) überschrieben ist umfasst genau zwanzig Seiten, geht aber ebenfalls nicht ausschließlich auf Lernstrategien im engeren Sinne ein. Viele der Tipps stellen erneut eher Anleitungen zum richtigen Umgang mit bestimmten Textsorten oder zum richtigen Halten einer Rede etc. dar. Ich werde im Folgenden die Ausführungen, die wirklich auf Strategien bezogen sind, untersuchen.

Der erste Teil beschäftigt sich mit dem *Umgang mit unbekannten Wörtern*, der in sich noch einmal in drei Teile unterteilt ist, nämlich „1 Word recognition skills“, „2 Using a dictionary“ und „3 Learning words“(133). Die erste Aufforderung im Zusammenhang mit den Erschließungsstrategien lautet hier treffend „Don’t use your dictionary, use your head“(ebenda), da es auch aus meiner eigenen Lehrerfahrung schwer ist, den Schülern den ständigen Griff nach Wörterbüchern bzw. Übersetzungscomputern abzugewöhnen. An dieser Stelle werden einige brauchbare Tipps gegeben, wie das Erschließen von Bedeutung funktionieren kann. In den Ausführungen zum Gebrauch des Wörterbuchs wird den Lernern zunächst erklärt, welche Informationen so überhaupt zu gewinnen sind und wie man die Einträge richtig liest. Der Abschnitt über das Vokabellernen selbst ist der längste der drei, hier werden drei Lernstrategien sehr umfangreich und anschaulich dargestellt, nämlich „1 Using word cards in a card-index file“(ebenda), „2 Using word fields and word spiders“(Level: 134) und „3 Using collocations“(ebenda). Zu allen dreien gibt es Beispiele, so dass deutlich wird, wozu es geht.

Im zweiten Kapitel geht es um das *Lesen*, zu dem die beiden wichtigen Strategien „Close reading for detail (scanning)“ und „Extensive reading for gist

(skimming)“(135) vorgestellt werden. Allerdings sind die gegebenen Hinweise teilweise recht befremdlich: so wird das scanning als eine Strategie beschrieben, die dazu dient, zunächst den allgemeinen Inhalt und dann Details zu erfassen. In der wissenschaftlichen Literatur ist das scanning aber die Suche nach ganz bestimmten Informationen in einem Text, wobei der Gesamtzusammenhang ignoriert werden kann. Die Tipps zum skimming dagegen sind gut und brauchbar, hier geht es nämlich genau darum, schnell den groben Zusammenhang zu erfassen.

Das nächste Kapitel folgt nicht der Strukturierung nach Fertigkeitsbereichen, sondern beschäftigt sich mit dem *Anfertigen von Notizen* und zwar dem note-making im Zusammenhang mit „Reading material“(Level: 135) und dem note-taking im Zusammenhang mit „Listening and viewing material“(ebenda). Diese Kombination über Lernbereiche hinweg macht an dieser Stelle sicher Sinn, zumal es sich beim Lesen und Hören um zwei rezeptive, prinzipiell ähnliche Prozesse handelt. Auch hier gibt es eine Reihe von Hinweisen und Hilfen in Form von Vorschlägen für sinnvolle Abkürzungen und Strukturierungen. Zudem wird ein Muster für einen solchen Notizzettel gezeigt. Ergänzt werden die Ausführungen durch eine Anleitung „Making mind maps“(Level: 136), die hier als Möglichkeit zur Weiterverarbeitung des Notizzettels vorgeschlagen wird. Auch dazu gibt es wieder ein abgedrucktes Beispiel.

Anschließend geht es mit *Textarbeit* um einen Bereich, der meines Erachtens ein Grenzfall zwischen Lernstrategie und einer Methode des Umgangs mit bestimmten Aufgabentypen ist. Ich nehme ihn jedoch hier auf, weil er meines Erachtens übertragbar auf sehr viele Lernkontexte in der Schule ist und daher zu einem strategischen Repertoire dazu gehören sollte: „Answering content questions“(Level: 136) ist eine Fähigkeit, die in fast allen Fächern große Relevanz hat und bei der ein strategisches Vorgehen sicherlich hilfreich ist. Level (136/7) gibt in diesem Zusammenhang eine mögliche Schrittfolge vor, die ich hier kurz wiedergeben möchte. Dabei ist zu betonen, dass hier eine Strategie geboten wird, die sich generell zur Bewältigung schriftlicher Prüfungen eignet. Ein erster Schritt ist danach die Verständnissicherung des Textes selbst, bevor man sich den Fragen zuwendet. Der zweite Schritt ist das Lesen und Verstehen aller Fragen und das grundsätzliche Antizipieren der erwarteten Antworten. Im dritten Schritt soll man die relevanten Informationen aus dem Text herausfiltern und noch keine eigene Meinung zum Ausdruck bringen. Den vierten Schritt bildet der Einstieg in den eigenen Text, der durchaus die Frage wörtlich aufnehmen darf, um den Anfang zu erleichtern. Dies sollte im fünften Schritt dann noch einmal überarbeitet

werden, um in eigenen Worten zu antworten. Dieser Doppelschritt macht meines Erachtens keinen Sinn, da ebenso gut sofort eigenständig formuliert werden könnte oder man belässt es bei der Übernahme der durch die Fragestellung gegebenen Struktur, was auch nicht verwerflich ist. In Schritt sechs soll dann alles noch einmal genau daraufhin untersucht werden, ob die Frage wirklich beantwortet ist, um dann in Schritt sieben eine Fehlerkorrektur vorzunehmen und eine ordentliche Abschrift des Entwurfs zu erstellen. Zur Fehlerkorrektur werden zusätzlich Tipps zur Identifizierung typischer Fehler gegeben. Die anderen Ausführungen in diesem Kapitel gehen auf das inhaltliche Zusammenfassen und das Zitieren, also Spezialfälle des oben Geschilderten, wobei hier eher Schreibanleitungen als strategisches Wissen vermittelt werden.

In den folgenden Kapiteln geht es um rezeptiven und produktiven Umgang mit unterschiedlichen Textsorten und Medien, jedoch nicht auf der Ebene von Fremdsprachenlernstrategien.

Im letzten Kapitel des Nachschlageteils, der sich mit *Prüfungen* beschäftigt werden zwei Punkte differenziert: erstens „Some important DO’s and DON’Ts“(Level: 152), wobei es sich mehr um praktische Tipps als um Strategien handelt, und „Answering exam questions“(ebenda), eine Schrittfolge, die der oben angegebenen zur Beantworten von Inhaltsfragen sehr ähnlich ist.

Insgesamt kann man Level eine in einigen Aspekten recht ordentliche – wenn auch in Bezug auf die Abdeckung der einzelnen Fertigkeitsbereiche lückenhafte – Zusammenstellung von Lernstrategien attestieren, wobei ich die Sortierung für etwas unübersichtlich und die Vermischung reiner Lernstrategien mit praktischen Tipps zum Umgang mit bestimmten Aufgaben und Medien ebenfalls für nicht ganz glücklich halte. Außerdem wird nie explizit von ‚Strategien‘ gesprochen sondern immer nur etwas schwammig von ‚skills‘.

Discover dagegen nennt seinen Nachschlageteil „Student’s Workshop – Skills and Strategies“(98) und ist mit 17 Seiten vom Umfang her Level und Password vergleichbar, wobei hier, bedingt durch das Druckbild, deutlich weniger Text, dafür aber mehr Übersicht – jeweils eine Seite pro Strategie(nkomplex) – geboten wird. Die reduzierte Textmenge hat jedoch den gravierenden Nachteil, dass zu wenige Informationen geboten werden können, wie sich im Folgenden mehrfach herausstellen wird. Eine Sortierung nach übergeordneten Fertigkeitsbereichen ist nicht erkennbar. Gut ist aber die auf jeder Strategieseite gegebene Kurzdefinition der vorgestellten Strategie.

Die erste vorgestellte Strategie ist das *Erschließen von unbekannten Vokabeln* durch „Using the context“ und „Using an English dictionary“(99). Beide Strategien werden nur sehr oberflächlich behandelt und für jemanden, der sie nicht kennt, wenig verständlich erklärt. Dies liegt maßgeblich am geringen Umfang der Ausführungen. Zum Erschließen wird lediglich gesagt, dass der Kontext helfen könne, nicht jedoch genau erklärt, wie dies geschehen kann. Auch der Wörterbuchgebrauch wird nicht wirklich erläutert, sondern nur ein Eintrag aus einem einsprachigen Dictionary abgedruckt. Gerade hier wäre eine Erklärung der einzelnen Zeichen und Abkürzungen hilfreich. Wann man welche der beiden Strategien vorzugsweise anwenden sollte, wird nicht gesagt.

Die nächste Strategie ist das Erstellen einer „*Word map and mind map*“(100). Auch hier wird lediglich kurz beschrieben, worum es geht – „net-like groupings of words or ideas“(ebenda), wobei word maps unstrukturiert, mind maps dagegen strukturiert sind – nicht jedoch, wozu dies dienen soll. Gut ist, dass für beide Strategien je ein Beispiel abgedruckt ist. Die Erklärung ist jedoch mangelhaft.

Skimming und Scanning werden als nächstes vorgestellt, jedoch ähnlich wie gerade schon mit etwas zu wenigen Erklärungen. Man belässt es dabei, die beiden Strategien wie folgt zu definieren: „Skimming through or over a text means reading it quickly to get a general impression of it. Scanning a text means reading it quickly to find information about special points.“(101). Daran anschließend findet sich ein Text mit je einer Aufgabe zum Skimming und einer zum Scanning. Schön wären an dieser Stelle aber noch weitere Tipps, wie man bei beiden Strategien genau vorgeht und wann man vorzugsweise welche der beiden einsetzen sollte.

Nun folgen einige Seiten zu Verfahren und Arbeitsweisen im Englischunterricht, die nicht wirklich zu den Strategien zählen. Der nächste interessante Punkt ist „*Approaches towards audio and audiovisual material*“(105). Hier wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, die im Prinzip mit dem bewussten Aufbau einer Erwartungshaltung beginnt und dann über ein Listening-for-Gist zu einer genaueren Erfassung und späteren Wiedergabe des Gehörten kommt. Es werden hier also mehrere Einzelstrategien zu einem – sinnvollen – Ganzen zusammengefasst.

Bei der *Textproduktion* verfahren die Autoren ähnlich: hier wird eine komplexe Strategie angegeben, die sich aus „Getting the ideas together [...] Planning the text [...] Writing the text [...] Revising the text“(106) zusammensetzt, letztlich aber eine Schreibstrategie darstellt. Was diese Ausführungen von denen in den anderen

Lehrwerken unterscheidet und was die Vorgehensweise zu einer Strategie macht, ist die Tatsache, dass eben nicht eine explizite Anleitung für das Anfertigen einer bestimmten Textsorte gegeben wird, sondern vielmehr ein Verfahren, dass für die Produktion eines jeden Textes brauchbar, somit also transferierbar ist. Die Erklärungen in diesem Kapitel sind zwar auch recht kurz, reichen aber durchaus.

Gleiches gilt für das „*Note-taking*“ (107). Hier findet sich nach der Kurzdefinition ein Text, an dem – wie schon beim scanning und skimming – die neue Strategie geübt werden kann. Zusätzlich wird die Lösung schon in Stichworten angerissen, so dass der Lerner sie zu Ende führen kann. Es werden hier vier Möglichkeiten differenziert: Entweder man schreibt nur kurz das Thema auf, man notiert die Kernpunkte, man notiert so viele Details wie möglich oder man konzentriert sich auf spezielle Einzelheiten.

Die weiteren angegebenen Hinweise beziehen sich erneut nicht auf echte Strategien, sondern sind eher Anleitungen zum Bearbeiten ganz bestimmter Aufgabentypen.

Discover kann also abschließend in Bezug auf das gebotene Repertoire an Strategien Ähnliches bescheinigt werden wie Level: Die wichtigsten Strategien werden angeboten – zumal in mehr unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen – die Vermischung von Strategien und anderen Arbeitshilfen ist aber etwas verwirrend. Auch sind die Erklärungen manchmal etwas zu knapp. Es wäre wohl sinnvoller gewesen, weniger Anleitungen zum Bearbeiten ganz bestimmter Probleme und mehr Strategien aufzunehmen und diese dann etwas genauer zu erläutern.

Auch zu diesem Vergleichskriterium findet sich das Gesamtergebnis im folgenden Kapitel ‚Abschließende Bewertung‘ zusammen mit den Ergebnissen aus den anderen Vergleichen.

4.1.4 ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse aus den drei Vergleichen zunächst jeweils einzeln und anschließend in einer Gesamtdarstellung übersichtlich aufgeführt werden. Ich wähle dazu eine tabellarische Visualisierung, da so die Wertungen besser überschaubar und somit nachvollziehbarer werden.

Für den ersten Vergleichspunkt, die Analyse nach der durch das theoretische Grundmodell vorgegebenen Schrittfolge ergibt sich demnach das in der folgenden Tabelle gezeigte Bild. Dabei ist mit ‚Schritte‘ der jeweilige Schritt aus dem Grundmodell bezeichnet, den ich aus Platzgründen an dieser Stelle nicht erneut

bezeichne. Die Zahl bei den einzelnen Lehrwerken beziffert den relativen Rang in der jeweiligen Wertung, wobei sich bei Gleichheit in einem Punkt die betroffenen Lehrbücher einen Rang teilen. Anschließend wird eine Summe für jedes Buch gebildet, aus der dann der Durchschnitt aus zehn gewerteten Schritten gezogen wird – Schritt 9 kann, wie schon in Kapitel 4.1.4 festgestellt, nicht gewertet werden. Dabei runde ich auf die erste Stelle nach dem Komma. Aus den durchschnittlichen Rängen wiederum ergibt sich der Endrang in dieser Wertung.

	Previews	Password	Level	Discover
Schritt 1	2	1	2	2
Schritt 2	2	2	1	2
Schritt 3	4	2	3	1
Schritt 4	2	2	2	1
Schritt 5	2	2	2	1
Schritt 6	2	1	1	1
Schritt 7	2	1	1	1
Schritt 8	2	1	1	1
Schritt 9	Nicht bewertbar, siehe Kapitel 4.1.1			
Schritt 10	2	2	2	1
Schritt 11	2	2	2	1
Summe	22	16	17	12
Durchschnitt (geteilt durch 10 Schritte)	2,2	1,6	1,7	1,2
Erster Zwischenrang	4	2	3	1

Es zeigt sich also in dieser ersten Zwischenbilanz eine klare Führung für Discover, eine annähernde Gleichwertigkeit bei Password und Level und eine deutlich abgeschlagene letzte Position für Previews.

Die zweite Zwischenbilanz wird gebildet durch die Wertung in dem Punkt „Zusätzliche Faktoren“, wobei hier von der Wertung her das gleiche Verfahren zum Einsatz kommt, wie beim ersten Vergleich. Wie allerdings schon oben bemerkt, kann

der Faktor Ausbildungsniveau nicht im Sinne einer vergleichenden Rangfolge gebraucht werden und fällt daher an dieser Stelle weg.

	Previews	Password	Level	Discover
Explizit vs. implizit	3	1	2	2
Integriert vs. separat	2	1	1	1
Summe	5	2	3	3
Durchschnitt	2,5	1	1,5	1,5
Zweiter Zwischen-rang	3	1	2	2

Hier ergibt sich also das Bild, dass Password eindeutig vorne liegt, Level und Discover gleichwertig auf dem zweiten Rang sind und Previews erneut das Schlusslicht bildet.

In der dritten und letzten Zwischenwertung wird zum einen die quantitative Analyse der angebotenen Lernstrategien berücksichtigt (s.a. Anhang B ‚Strategien in den Lehrbüchern‘). Dazu gehört dann auch noch die Frage nach der Abdeckung der einzelnen Fertigkeitsbereiche: So kann es beispielsweise nicht sinnvoll sein, eine Vielzahl von Wortschatzstrategien vorzustellen, aber keine einzige zum Lesen. Zum anderen geht es auch darum, eine Rangfolge bezüglich der Brauchbarkeit der gebotenen Erklärungen festzustellen, da es ja wiederum wenig nützt, möglichst viele Lernstrategien vorzustellen, diese aber nur sehr oberflächlich zu beschreiben.

In dieser Tabelle werde ich bei den quantitativen Werten diese zusammen mit dem jeweiligen relativen Rang angeben. Bei der rein qualitativen Untersuchung der gebotenen Erklärungen bleibt es bei der ausschließlichen Ausweisung des relativen Ranges.

	Previews	Password	Level	Discover
Zahl der gebotenen Strategien/ Rang	8 3	14 1	9 2	9 2
Abdeckung der Fertigkeitsbereiche gem. Tabelle (Anhang B)/ Rang	5/10 1	4/10 2	3/10 3	4/10 2

Qualität der gebotenen Erklärungen	3	1	2	2
Summe der Rangplätze	7	4	7	6
Durchschnittlicher Rang	2,3	1,3	2,3	2
Dritter Zwischenrang	3	1	3	2

Es ergibt sich aus den drei Zwischenwertungen folgendes Endergebnis in der relativen Rangfolge. Dabei ziehe ich aber nicht die jeweiligen Zwischenränge sondern die jeweiligen Durchschnittsränge zusammen, um nicht mehrfach zu runden.

	Previews	Password	Level	Discover
Erster Durchschnitt	2,4	1,6	1,7	1,2
Zweiter Durchschnitt	2	1	1,3	1,3
Dritter Durchschnitt	2,3	1,3	2,3	2
Summe	6,7	3,9	5,3	4,1
Durchschnitt	2,2	1,3	1,7	1,5
Endrang	4	1	3	2

In der Endwertung ergibt sich also das Bild, dass Password in der Gesamtheit der Faktoren ganz knapp vor Discover liegt, wobei der Unterschied so gering ausfällt, dass er beinahe schon vernachlässigbar ist. Level ordnet sich auf dem dritten Platz ein, wobei es deutlich näher an Discover als an Previews liegt. Previews fällt insgesamt gegenüber den drei Konkurrenten ab, die in Bezug auf Lernstrategien insgesamt brauchbare Angebote machen. Als fünf Jahre älteres Lehrbuch kann Previews hier nicht wirklich mithalten.

An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass die hier gebotene Einschätzung sich ausschließlich auf Lernstrategien bezieht und dies keinesfalls eine umfassende Bewertung der untersuchten Bücher darstellt.

4.1.5 FAZIT UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Alle vier Lehrbücher sind, bei allen festgestellten Unterschieden, keineswegs vollständig in ihrer Berücksichtigung von Lernstrategien. Bei allen gibt es noch einen mehr oder weniger großen Nachholbedarf:

Bis auf den Strategienteil von Previews räumen alle Lehrbücher den Strategien genug Raum ein, könnten ihn aber noch besser nutzen. So wäre es beispielsweise wünschenswert, dass die Terminologie einheitlicher wird, ein Wunsch allerdings, den weder die Forschung noch die Richtlinien und Lehrpläne erfüllen: Es wird überall von ‚Strategien‘, ‚Techniken‘, ‚Fertigkeiten‘ u.ä.m gesprochen und eigentlich immer das Gleiche gemeint.

Außerdem sollten in allen vier Lehrbüchern wirkliche Strategien zum Erlernen und besseren Gebrauch der Fremdsprache von allgemeinen Methoden oder Sozialformen im Unterricht (wie z.B. Podiumsdiskussion) deutlicher abgesetzt werden, um den Schülern besser klar zu machen, was Lernstrategien sind.

Wünschenswert wäre auch eine bessere Berücksichtigung der Lernerindividualität, und sei es nur durch die explizite Anerkennung ihrer Existenz. D.h., man sollte den Lernern wenigstens deutlich machen, dass nicht alle gleich lernen und arbeiten und ihnen zusätzlich einige alternative Angebote machen, die verschiedenen Lernertypen gerecht werden.

Dazu gehört eben auch eine stärkere Einbindung selbstevaluativer Prozesse, die außer bei Discover in keinem der vier Bücher echte Berücksichtigung finden.

Ferner ist der Grad der Integration von Lernstrategien in den Textteil in keinem der vier Bücher wirklich zufrieden stellend gelöst. Hier müssten deutlich mehr Hinweise stehen, so dass die Schüler immer wieder dazu angeregt werden, im hinteren Teil des Buches nachzuschlagen. Die dazu gebotenen Lösungen gehen nicht weit genug.

Ganz bemerkenswert finde ich darüber hinaus die Tatsache, dass in keinem der Bücher eine Abdeckung der einzelnen Strategiebereiche von mehr als fünfzig Prozent erreicht wird. Auffällig dabei ist besonders, dass gerade metakognitive, affektive und soziale Strategien so gut wie völlig ignoriert werden. Dabei muss doch gerade den metakognitiven Strategien im Zusammenhang mit der Gewinnung von Kontrolle über den eigenen Lernprozess eine sehr große Bedeutung zugesprochen werden. In diesem Punkt müssten alle untersuchten Bücher nachbessern.

4.2 LEHRBÜCHER FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Im Rahmen dieses Kapitels möchte ich die Lehrbuchanalyse, wie ich sie für die Englischbücher der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt habe, auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) ausweiten. Hier werde ich zunächst zwei mehrbändige Lehrbücher für junge Lernanfänger und im Anschluss daran drei einbändige für fortgeschrittene (junge) Erwachsene miteinander vergleichen. Dabei hat es sich durch Zufall und das jeweilige Angebot auf dem Markt ergeben, dass jeweils Lehrbücher von Hueber und Langenscheidt miteinander verglichen werden. Dies resultiert einfach daraus, dass diese beiden Verlage meiner Kenntnis nach die umfangreichsten Angebote im DaF-Bereich haben, wobei Hueber hier noch einmal einen deutlichen Vorsprung hat. Aus diesem umfänglichen Angebot ergibt sich dann auch zwangsläufig, dass hier neben einigen älteren Lehrbüchern mit die modernsten Exemplare auf dem Markt zu finden sind; und nur diese bieten sich für die hier angestellte Analyse an.

4.2.1 LEHRBÜCHER FÜR JUGENDLICHE DAF-ANFÄNGER

Die hier zu analysierenden Lehrbücher stammen je nach Band aus den Jahren 2001 bis 2003. Langenscheidt geht mit ‚geni@l‘ an den Start, bei dem es sich um die nächste Generation von ‚sowieso‘ handelt. Dieses ist dreibändig angelegt, wobei aber erst die ersten beiden Bände erschienen sind. Im Folgenden werde ich zur Vereinfachung den Namen *genial* (ohne das ‚@‘) verwenden und zur eindeutigen Identifikation bei Zitaten jeweils zunächst den Band und dann die Seite angeben – z.B. (genial 1: 12), bei Eindeutigkeit analog zu oben auch (1:12).

Das Konkurrenzprodukt ist mit ‚PingPong neu‘ von Hueber eine ebenfalls dreibändige Lehrbuchreihe, die allerdings seit diesem Jahr schon vollständig vorliegt. Hier wähle ich zum Zitieren beispielsweise die folgende Benennung, in der ich den Zusatz ‚neu‘ weglasse: (PingPong 1: 12) oder nur (1:12)

Beide sind an jugendliche Lerner ohne Vorkenntnisse gerichtet und führen zum Zertifikat Deutsch. Langenscheidt gibt an, *genial* eigne sich für die Jahrgangsstufen 5-10, Hueber spricht von Lernern im Alter von 12-15, die Zielgruppen sind also annähernd gleich.

4.2.1.1 ANALYSE ANHAND DER SCHRITTFOLGE IM GRUNDMODELL

Schritt 1: Erfassung von Einstellungen zum Fertigkeitsbereich: Zu diesem Punkt gibt es weder bei *genial* noch bei *Pingpong* viele Anregungen. Nun muss man sicherlich davon

ausgehen, dass zumindest im ersten Band das Sprachvermögen der Lerner noch nicht das erforderliche Niveau hat, um eine solche Erfassung durchführen zu können. In den weiteren Bänden ist ein solches Vorgehen dennoch wünschenswert, wird jedoch nur in *Pingpong* geleistet, allerdings erst am Ende des dritten und letzten Bandes. Da das grundlegende Lernen hier aber schon abgeschlossen ist, kommt diese Erfassung meines Erachtens zu spät. Trotzdem liegt *Pingpong* in diesem ersten Schritt vorn, da *genial* hierzu gar nichts anbietet.

Schritt 2: Grundprobleme des Fertigungsbereichs: Dieser Schritt wird in beiden Produkten nicht angelegt. Eine systematische Übersicht über die einzelnen Lernbereiche und ihre spezifischen Probleme gibt es nicht, es besteht also ein Gleichstand zwischen den beiden Büchern.

Schritt 3: Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten In diesem Bereich bietet *genial* einige Ansätze: So gibt es am Ende der beiden Bücher jeweils ein Kapitel, in dem die Schüler zu einer Selbstevaluation angeregt werden (1: 98; 2: 93). Hier geht es um recht allgemeine Aussagen zum Unterricht, dem Lehrwerk und die Lerngewohnheiten, insgesamt sind die Fragen aber zu allgemein, wenn man bedenkt, dass die Lerner sicherlich wenig Erfahrungen mit einer solchen Evaluation haben. Gut wäre hier eine Differenzierung der einzelnen Lernbereiche.

Pingpong bietet solche Ansätze, wie schon bei Schritt 1 festgestellt, erst am Ende des dritten Bandes, also deutlich zu spät. Die Art und Weise, wie hier eine Selbstevaluation angeregt wird, ist kaum konkreter und hilfreicher als bei *genial*. Auch hier bleibt man auf einem sehr oberflächlichen Niveau.

Genial liegt in diesem Punkt sehr knapp vor seinem Konkurrenten, da *Pingpong* die Evaluation viel zu spät anbietet. Trotzdem ist die Leistung bei beiden keineswegs gut.

Schritt 4: Setzen von Lernzielen: Hierzu finden sich bei *genial* noch ein paar Anregungen auf den gleichen Seiten, wie schon bei Schritt 3 angegeben. Allerdings bleiben die Hilfen hier meines Erachtens erneut zu vage, um den Schülern wirklich ein Setzen konkreter Lernziele zu ermöglichen.

Bei *Pingpong* finden sich wiederum einige Tipps auf den letzten Seiten des dritten Bandes, erneut zu spät.

Wieder also liegt *genial* knapp vor *Pingpong*, wobei ich beide auf sehr niedrigem Niveau sehe.

Schritt 5: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler: Dieser fünfte Schritt wird bei genial nicht berücksichtigt, Pingpong regt an, „Lerntipps in der Klasse“(3: 120) zu diskutieren und sich gegenseitig Hilfen zu geben. Allerdings kommt dieses Angebot, wie oben schon gesagt, deutlich zu spät. Trotzdem liegt Pingpong in diesem Punkt vor genial.

Schritt 6: Modeling (durch den Lehrer – oder das Lehrbuch): Hier gibt es in beiden Lehrbüchern einige Anregungen: *Genial* zeigt die in den einzelnen Kapiteln zu erwerbenden Strategien schon im Inhaltsverzeichnis in einer separaten Rubrik „Lernen lernen“(1+2: 4/5) auf. So können die Lerner schon von Anfang an gut erkennen, welche Strategien sie wo erklärt finden. Im eigentlichen Text- und Übungsteil der Lektionen allerdings findet man die im Inhaltsverzeichnis angegebenen Strategien nicht auf Anhieb, da sie nicht deutlich genug markiert und daher kaum von den Übungen zu unterscheiden sind. Zusätzlich gibt es aber in den Lektionen 5, 10 und 15 in beiden Bänden sogenannte „Plateaeinheiten zur Wiederholung und Vertiefung“(Einbandtext), die schon im Inhaltsverzeichnis farblich deutlich abgesetzt sind. In diesen Einheiten gibt es jeweils ein oder zwei Seiten, die als „Lernen mit System“(z.B. 1: 35) überschrieben sind. Darin finden sich dann einige Lernstrategien.

Pingpong gibt die im Buch vorkommenden Strategien nicht schon im Inhaltsverzeichnis an, was das gezielte Auffinden bestimmter Strategien – zum Beispiel im Rahmen einer Wiederholung – erschwert. Andererseits gibt es auf vielen Seiten, insbesondere neben Lesetexten „Tipps“(z.B. 1: 25) in kleinen gelben Kästchen, in denen sehr knapp (hier in 22 Wörtern) erklärt wird, wie man sich das Verständnis erleichtern kann. Zusätzlich wirdmet sich die letzte Lektion im dritten Band dem Thema „Lernen heute“(3: 117) und gibt dort einige wirklich brauchbare Hilfen für die Lerner.

In diesem Punkt liegen beide auf gleichem Niveau, da durch die Aufnahme der Strategien ins Inhaltsverzeichnis von genial den Schülern mehr Transparenz geboten, diese aber nicht im Textteil aufrechterhalten wird. Pingpong dagegen bietet die umfangreichere Sammlung am Ende des dritten Bandes, dadurch aber viel zu spät. Auch sind die kleinen Tipps im Textteil von Pingpong meines Erachtens durch ihre geringe Größe so wenig auffällig, dass sowohl Lerner als auch Lehrer diese sicherlich häufig einfach ignorieren.

Schritt 7: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten: In beiden Büchern werden den Schülern die Strategien anhand von Beispielen nahegebracht, an denen sofort ausprobiert und geübt werden kann. Eine systematische Anleitung zum

Transfer fehlt jedoch weitgehend, wenn man davon absieht, dass in *Pingpong* sich die Tipps häufig wiederholen, die Schüler also immer wieder dazu aufgefordert werden, eine bestimmte Strategie noch einmal zu gebrauchen. Insgesamt aber sind die Übungsmöglichkeiten in beiden Produkten nicht hinreichend ausgeschöpft worden. An dieser Stelle also gibt es erneut keine eindeutige Überlegenheit eines der beiden Bücher.

Schritt 8: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus: In keinem der beiden Bücher gibt es eine Anlage zu individueller Lernplanung, wobei man allerdings einschränken muss, dass die Lerner zumindest zu Anfang kaum sprachlich in der Lage sein dürften, eine solch komplexe Aufgabe zu bewältigen. Wiederum fällt die Wertung unentschieden aus.

Schritt 9: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction): Anders als bei den Oberstufenbänden für Englisch ist bei den hier untersuchten Lehrbüchern von einer linearen Abarbeitung der Lektionen auszugehen, könnte eine scaffolding instruction also durchaus realisiert werden. Wie aber schon unter Schritt 7 angemerkt, könnten beide Lehrbücher deutlich mehr Übungen anbieten, an denen die Lerner ihre strategischen Kenntnisse üben und erproben sollen. Eine starke Lenkung am Anfang und dann zunehmende Freiheit im Einsatz der Strategien ist bei beiden nicht zu erkennen; erneut also unentschieden.

Schritt 10: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien?: Bei *genial* finden sich einige Ansätze zur Selbstevaluation, diese beziehen sich aber nicht explizit auf erlernte Strategien, sondern allgemein auf den Lernfortschritt. Inwieweit Strategien dabei mit einbezogen werden, hängt also von den Schülern oder auch vom Lehrer ab.

Wie schon bei Schritt 3 festgestellt, gibt es bei *Pingpong* erst ganz am Ende einige Anregungen zur Selbstevaluation. Erneut gibt es also keinen Sieger.

Schritt 11: Wenn nicht → zurück zu Schritt 8 (mit Lehrerunterstützung): In diesem letzten Punkt muss erneut festgestellt werden, dass keine Berücksichtigung erfolgt: Dies liegt zum einen daran, dass Schritt 10 schon nicht wirklich unterstützt wird, zum anderen daran, dass auch Schritt 8 nicht umgesetzt ist. Daher steht am Schluss erneut eine unentschiedene Wertungsrunde.

4.2.1.2 ANALYSE ANHAND DER ZUSÄTZLICHEN FAKTOREN

In diesem Kapitel geht es wieder um die Faktoren *Ausbildungsniveau*, *explizite* vs. *implizite*, *integrierte* vs. *separate* und *muttersprachliche* vs. *zielsprachliche* *Instruktion*, die die Qualität der Strategieninstruktion maßgeblich beeinflussen.

Das Ausbildungsniveau der Lerner ist im DaF-Anfängerbereich natürlich nicht so genau zu definieren, wie bei den Englischlehrwerken für die Jahrgangsstufe 11. Die Verlage geben, wie oben schon erwähnt als Zielgruppe Schüler der Jahrgangsstufe 5-10 bzw. 12-15 jährige Lerner an, richten sich also in etwa an die gleiche Gruppe. Das Ausbildungsniveau ist insofern von großer Bedeutung für die Strategieninstruktion, als die Lerner am Anfang keinerlei Vorkenntnisse in der Zielsprache haben. Dadurch sind den Möglichkeiten, ihnen etwas über Lernstrategien und ihren Gebrauch zu erklären, zumindest anfangs sehr eingeschränkt. Zusätzlich sind die Lernerbiographien potentiell sehr unterschiedlich: für manche Lerner kann Deutsch evtl. schon eine Tertiärsprache sein, Lernstrategien also schon vorgeprägt sein (vgl. Mißler 1999), für andere ist es die erste Fremdsprache. Das Ausbildungsniveau wird in beiden Lehrbüchern gleichermaßen berücksichtigt, die angebotenen Erklärungen zu Lernstrategien sind an das Niveau der Lerner angepasst und insofern verständlich.

Bezüglich der Frage, ob der expliziten oder der impliziten Instruktion der Vorzug gegeben wird, sind die beiden Lehrbücher unterschiedliche Wege gegangen. Bei *genial* finden sich die ersten expliziten Hinweise auf Lernstrategien ja schon im Inhaltsverzeichnis, insbesondere der Begriff „Lesestrategie“(1+2: 4/5) findet sich mehrmals. Im Text- und Übungsteil fehlen dann aber die expliziten Benennungen von Strategien im Zusammenhang mit den Materialien. So ist es häufig gar nicht ohne genaueres Suchen möglich, die im Inhaltsverzeichnis für das betreffende Kapitel angekündigte Strategie dort dann auch zu finden. Den Lernern wird dies dann ohne Hilfe des Lehrers kaum gelingen, was der angestrebten Lernerautonomie zuwider läuft. Auch in den sogenannten Plateaeinheiten und den darin enthaltenen Kapiteln „Lernen mit System“ findet sich nur an einer Stelle der Begriff ‚Lernstrategien‘ explizit, nämlich wenn es um das Lesen geht: „Lesen mit Strategie“(genial 1: 96). Die anderen durchaus brauchbaren Strategieangebote werden nicht explizit so genannt.

Pingpong spricht in den ersten beiden Bänden an keiner Stelle explizit von ‚Strategien‘, einzig die häufigen „Tipps“ in den gelben Kästchen deuten diese an. Trotzdem glaube ich, dass dies nicht reicht, um den Schülern wirklich bewusst zu machen, dass eine bestimmte absichtsvoll eingesetzte Vorgehensweise bei spezifischen

Aufgaben hilfreich sein kann. Die Anregung bewusster strategischer Entscheidungen wird dadurch kaum geleistet. Erst am Ende des dritten Bandes wird den Schülern das hinter den immer wieder gelesenen „Lerntipps“ (Pingpong 3: 119) explizit klargemacht: Hier werden endlich die Informationen gegeben, die meines Erachtens spätestens am Ende des ersten Bandes hätten auftauchen müssen, dann natürlich sprachlich stärker vereinfacht.

Insgesamt liegt genial in diesem Punkt vor Pingpong, da die Strategien hier schon im Inhaltsverzeichnis thematisiert werden und zwar durchgängig durch alle Bände. Von Nachteil ist die nicht problemlose Identifikation der Strategien im Textteil selbst. Pingpong allerdings kann mit seinen durchaus brauchbaren Lerntipps aber ohne jede Erklärung dazu nicht überzeugen. Daran ändert auch die zwölfte Lektion im dritten Band nichts mehr.

Der dritte zusätzliche Vergleichsfaktor ist die integrierte bzw. separate Instruktion. Hier gehen die Bücher einen ähnlichen Weg: Beide verfolgen einen integrierten Ansatz, d.h. die Strategien finden sich in den jeweiligen Lektionen in direktem Bezug zu den Arbeitsmaterialien. Dies halte ich für sinnvoll, da sie so auch wirklich genutzt werden. Allerdings bleiben beide dann insofern hinter den Erwartungen zurück, als sie nicht explizit genug den Gebrauch der Strategien anregen (s.o.). Zusätzlich wollen beide Lehrbücher aber auch die Möglichkeiten separater Instruktion nicht ungenutzt lassen und den Lernern eine Art Nachschlageteil bieten. Dies tun sie aber in unterschiedlich befriedigender Weise. Genial überzeugt durch die in seine periodisch alle fünf Lektionen eingebauten Plateaeinheiten mit ihren Hinweisen zum Lernen mehr als Pingpong mit seinem nur ganz zum Schluss des dritten Bandes gebotenen Kapitel zum Lernen.

In beiden Büchern findet die Instruktion in der Zielsprache statt, eine muttersprachliche Instruktion ist im DaF-Unterricht in Deutschland aufgrund der in der Regel sehr heterogenen Gruppen bzgl. der Herkunft der Lerner gar nicht möglich.

Insgesamt sehe ich genial hier erneut vor Pinpong, da die kontinuierliche Doppelstrategie mit integrierter und separater Instruktion ein Vorteil ist. Pingpong geht hier nur den Weg der integrierten Instruktion und das auch zu wenig explizit (s.o.).

4.2.1.3 ANALYSE DES STRATEGIENREPERTOIRES UND DER GEBOTENEN ERKLÄRUNGEN

In diesem Kapitel gilt es nun wieder herauszufinden, welches der beiden Lehrbücher rein quantitativ mehr Strategien anbietet, und zusätzlich zu bewerten, wo die gebotenen

Erklärungen qualitativ besser sind. Problematisch ist in diesem Falle, dass genial erst in zwei Bänden erschienen, Pingpong schon mit seinen drei Bänden komplett auf dem Markt ist. Daher muss in der quantitativen Bewertung die Zahl der Strategien auf den einzelnen Band zurückgerechnet werden, d.h. ich werde die Zahl der gefundenen Strategien in genial durch zwei, in Pingpong durch drei teilen.

Genial zeigt, wie schon oben festgestellt, dem Leser schon im Inhaltsverzeichnis an, wo er Lernstrategien finden kann, nämlich unter der Rubrik ‚Lernen lernen‘. Zusätzlich gibt es in jeder Wiederholungslektion einen Teil zum ‚Lernen mit System‘.

Systematisch nach Lernbereichen gegliedert ergibt sich bei den kognitiven bzw. Gedächtnisstrategien für genial folgendes Bild: Zum *Hören* wird die vorentlastende Strategie des Suchens nach advance organizers aufgezeigt (1: 81). Ferner werden die Lerner zum scanning bzw. selektiven Hören angeregt (2:10), indem sie sich jeweils zwischen zwei Aussagen zu einem Hörtext entscheiden müssen. Diese Strategien werden zusätzlich noch einmal in der Wiederholungseinheit gefestigt. Außerdem wird das note taking zur Sicherung des Hörverstehens angeregt, indem beispielsweise Tabellen angelegt werden sollen, in die dann die wichtigsten Informationen eingeordnet werden (1: 81; 2: 36; 2: 84).

Der Fertigkeitsbereich *Sprechen* wird von Aussprachestrategien bestimmt: So ist gleich die erste überhaupt angebotene Strategie die, in auditiv und visuell präsentierten Wörtern den Hauptakzent im Wort und Satz zu finden und zu unterstreichen (1: 9; 1: 64; 2: 34). Diese Strategie könnte demnach auch den Hörstregien zugerechnet werden, hat meines Erachtens aber doch eher eine Bedeutung für das Sprechen. Eine ähnliche Strategie ist das Heraushören langer und kurzer Silben in vorgegebenen Wörtern (1: 15), wobei hier bezüglich der Einordnung das gleiche gilt wie zuvor. Darüber hinaus sollen die Lerner ein Ausspracheplakat (1: 15) anfertigen, auf dem bestimmte Buchstaben nach ihrer jeweiligen Lautung sortiert werden. Ferner werden die Lerner auf die fallende Satzmelodie in Aussagesätzen aufmerksam gemacht, die man durch einen abwärts gerichteten Pfeil verdeutlichen kann (1: 15).

Zum *Lesen* bietet genial anfangs einige ganz einfache Übungen an, die meines Erachtens aber keine echten Strategien sind. Später dann wird das selektive Lesen (scanning) eingeführt, bei dem die Lerner Bilder Texten zuordnen sollen (1: 78/9). Selektives Lesen wird daraus aber nur, wenn die Übung unter Zeitdruck durchgeführt wird. Diese Strategie wird später noch einmal unter dem Namen „Express-Strategie“ (1: 84) gefestigt, wo dann Fragen einzelnen Texten zugeordnet, bzw. Aussagen am Text

verifiziert oder falsifiziert werden sollen. Später wird der Name Express-Strategie dann aber eher als skimming gebraucht, im Gegensatz zur „Schnüffel-Strategie“ (1: 96), womit das scanning gemeint ist. Leider ist die begriffliche Unterscheidung hier nicht ganz trennscharf, die Ideen zur Bezeichnung dagegen sehr gut gewählt. Übungen zu diesen beiden Strategien finden sich auch im zweiten Band (2: 26; 2: 38; 2: 50; 2: 66/7) in ausreichender Zahl, so dass genügend Möglichkeiten gegeben sind, diese beiden zentralen Strategien zu festigen. Unterstützend soll das Anfertigen von Notizen zu Texten (2: 73) wie schon zuvor beim Hören das Verständnis erleichtern.

Der Fertigungsbereich *Schreiben* wird nicht explizit mit Strategien abgedeckt, wenngleich hierzu natürlich viele Übungen angeboten werden.

Zum Lernen der *Grammatik* bietet genial wiederum einige Strategievorschläge. Zwei Strategien zum Lernen der Artikel werden vorgestellt (1: 20), die sich ähneln, aber doch unterschiedliche Lernertypen ansprechen. Zum einen sollen Nomen nach den drei Genera unterschiedlich farbig markiert werden. Zum anderen sollen Nomen visualisiert werden und dann andere Nomen mit gleichem Genus diese Visualisierung aufgreifen und somit eine Beziehung zwischen eigentlich unverbundenen Nomen hergestellt werden, die das Sortieren erleichtert. So kann man sich die Blume bildlich vorstellen und sich dann beim Lernwort die Brille diese als aus zwei Blumen bestehend vorstellen. Die Strategie ähnelt in gewisser Weise der Schlüsselwortmethode. Eine weitere auf dieser Seite gezeigte Strategie ist das selbstständige Finden von Regeln, hier bei der Bestimmung des Artikels in Komposita (immer das letzte Wort; in der Regel unbetont). Ferner werden die Lerner dazu angeregt, eigene Lernkarten zur Puralbildung anzulegen, indem sie die Nomen aus den vorausgegangenen Lektionen heraussuchen und deren Pluralbildung herausfinden und danach sortieren (1:28). Diese Strategie wird von den Autoren als SOS-Strategie bezeichnet (sammeln – ordnen – systematisieren) und des Weiteren noch öfter geübt (1: 38; 1:51; 2: 9; 2: 20; 2: 27; 2: 51; 2: 70; 2: 76). Leider wird nur bei einigen der genannten Seiten explizit von der SOS-Strategie gesprochen, obwohl meines Erachtens stets diese verwendet wird. Es geht immer um das Sichten von Sprachmaterial, das anschließende Sortieren nach bestimmten Kriterien und das abschließende Finden einer Regel. Ferner wird auf das Nutzen bestimmter Merkverse hingewiesen, um die Lernarbeit zu vereinfachen (2: 51) oder zu versuchen, dies mit einem Rhythmus durch Händeklatschen zu erreichen (2: 71).

Genial bietet auch einige Strategien an, um den *Wortschatz* besser bewältigen zu können. Direkt zum Einstieg soll den Lernern bewusst werden, wie viele

Internationalismen (1:11) auch in der deutschen Sprache zu finden sind. Weitere explizite Wortschatzstrategien kommen dann unverständlicherweise erst im zweiten Band. So sollen „Adjektive in Gegensatzpaaren“ (2: 7) gelernt und ggf. als Lernzieharmonika (2: 35) notiert werden, so dass immer zwei gegensätzliche Begriffe auf einer ‚Falte‘ stehen und man das untere selbst ergänzen muss. Auch kann ein „Vokabelstadtplan“ (2: 15) angelegt werden, bei dem die für die Beschreibung einer Stadt relevanten Begriffe direkt in einen selbstgebastelten Plan eingetragen werden, oder ein Lernplakat zu den Körperteilen anhand einer aufgemalten Person (2: 40) erstellt werden. Dazu wird außerdem das Vokabellernen mit Musik angeboten (2: 40). Ferner soll durch das Sortieren von Vokabeln nach Themen das Behalten erleichtert werden (2: 72). Neben diesen reinen Mnemostrategien wird aber auch auf die Möglichkeit hingewiesen, Wörter zu erschließen (2: 58), indem Begriffe aus einem Liedtext durch vorgegebene Umschreibungen ersetzt werden sollen.

Metakognitive Strategien werden insofern berücksichtigt, als insbesondere in den Wiederholungseinheiten unter der Rubrik Lernen mit System beispielsweise das dosierte Lernen mit ausreichenden Pausen (1: 35; 1: 65) erklärt, auf Fragen des Zeitmanagments (1: 65) eingegangen (Planungsstrategien) oder zur Selbstevaluation (1: 97/8; 2: 93) in Bezug auf den eigenen Lernprozess angeregt wird. Hier gibt es Aussagen über die eigenen Lernpräferenzen oder Stärken und Schwächen, zu denen man Stellung nehmen soll. Auch die Frage, was sich verbessern muss, und wie dies gelingen kann, wird gestellt. Es ist insofern eine insgesamt durchaus gelungene Zusammenstellung in diesem Bereich.

Eine erkennbare Berücksichtigung *sozialer* oder *affektiver Strategien* findet sich aber nicht.

Die zu den Strategien gegebenen Erklärungen sind in der Regel gut und den Sprachfertigkeiten der Lerner angepasst. An einigen Stellen wird jedoch die Hilfe der Lehrkraft nötig sein, um den Schülern die Verwendung der Strategien zu verdeutlichen. Erstaunlich gut ist es den Autoren jedoch in den meisten Fällen gelungen, die Strategien gerade ohne lange und wiederum schwierige Erläuterungen verständlich zu machen.

Anders als genial beitet Pingpong keine Übersicht über die im Laufe der Lektionen vorgestellten Lernstrategien an, sondern beschränkt sich in diesem Punkt auf Lerntipps, die sich, wie gelbe Haftnotizen gestaltet, durch alle drei Bände ziehen und somit zumindest deutlicher erkennbar werden als die in genial. Trotzdem wäre eine zentrale Übersicht im Inhaltsverzeichnis hilfreich.

Das Angebot kognitiver und Gedächtnisstrategien von Pingpong zu den Fertigkeitsbereichen gestaltet sich wie folgt: Der Bereich *Hören* wird abgedeckt mit einer Strategie zur Kompensation von Verständnisproblemen, indem man die „Gestik, Mimik und Intonation“ (1: 73) des Gegenübers beachtet. Im Sinne eines advance organizer sollen die Lerner außerdem bestimmte Aussagen zu einem Hörtext durchlesen (3: 23), um damit das Verständnis zu erleichtern. Ferner wird vorgeschlagen, „beim Hören nicht zu lange über eine Aussage“ (3: 27) nachzudenken, damit man nicht zu viele der folgenden Informationen verpasst. Es geht also um eine Art listening for gist, bei dem den Details nicht zu viel Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Bemerkenswert ist, dass im zweiten Band nicht eine einzige Hörstrategie geboten wird.

Zum *Sprechen* dagegen finden sich in allen drei Bänden Strategien, wenn auch nicht sehr viele: Ganz am Anfang wird die sehr schlichte Strategie angeboten, neue Lernwörter immer auch laut zu sprechen (1: 17), ein Vorgehen, das vielleicht auch in den Bereich der Mnemostrategien für den Wortschatz passt. Eine weitere Strategie ist das Besprechen einer Cassette zur Kontrolle der eigenen Aussprache (1: 88; 2: 57). Eine die Kommunikation erleichternde Strategie ist das Lernen von Redemitteln in ganzen Sätzen, um sie bei Bedarf schneller abrufen zu können (3: 79). Eine ähnliche Zielsetzung hat das Anfertigen einer Mind Map (3: 123) für Referate.

Der Fertigkeitsbereich *Lesen* ist mit 18 Lerntipps über die drei Bände verteilt mit Abstand am häufigsten vertreten. Wie viele unterschiedliche Strategien damit vorgestellt werden ist hier zu klären: Die erste präsentierte Strategie ist, bei Aufgabenstellungen, in denen zu einem Text Fragen beantwortet werden sollen, zuerst die Fragen und dann erst den Text zu lesen, um so besser die gesuchten Informationen zu finden (1: 25; 1: 127; 3: 10). Es handelt sich also um eine Art des scannings. Eine advance organizer Strategie stellt das vorherige Anstellen von Spekulationen über den Textinhalt anhand von Überschriften oder Bildern dar (1: 33; 1: 55; 2: 95; 2: 112; 2: 122; 3: 52). Desweiteren wird vorgeschlagen, von den Wörtern auszugehen, die man schon kennt (1: 43; 1: 96), anstatt sich immer nur auf die neuen, noch zu lernenden Wörter zu konzentrieren, eine Tendenz die durch die Lexemprogression der Lehrbücher leider unvermeidlich forciert wird. Die nächste neue Strategie bezieht sich speziell auf dialogische Texte: hier sollen die Lerner sich das Verständnis erleichtern, indem sie die Texte mit verteilten Rollen lesen (1: 66). Das Strukturieren von Texten – in diesem Falle die Unterteilung einer Geschichte in einzelne Szenen – ist eine weitere Strategie (1: 89) wie auch das Stellen und Beantworten der klassischen W-Fragen (Wer, Was, Wo, Wann, Warum) zur

Verständnissicherung (1: 117; 2: 84; 2: 151). Ferner sollen die Lerner zu einem Text die wichtigsten Informationen in größtmöglicher Kürze (2: 51; 2: 133) zusammenfassen. Eine Mischstrategie ist das Anfertigen von Stichwörtern, nachdem unter Berücksichtigung der Überschrift die wichtigsten Wörter im Text unterstrichen wurden (3: 29). Insgesamt werden also acht unterschiedliche Lesestrategien gezeigt.

Unter anderem zu den *Schreibstrategien* wird ganz am Ende des dritten Bandes in der Lektion über das Lernen die Mind Map (3: 123) gezählt. Hierdurch soll das Strukturieren des eigenen Textes leichter fallen.

Der Bereich *Grammatik* ist mit sieben Lerntipps wiederum recht gründlich bearbeitet. Wie schon bei genial wird auch hier empfohlen, ein Farbmarkierungssystem für die Genera der Substantive zu gebrauchen, um diese besser behalten zu können (1: 58), ferner Nomen immer mit dem Plural zu lernen und diesem wiederum eine eigene Farbe zu geben (1: 63). Um die Formen des Artikels in Abhängigkeit vom Verb zu behalten, sollen die Lerner jeweils im ganzen Satz lernen (1: 71). Gleiches gilt für das Lernen der Adjektivendungen (2: 98). Wie auch die Autoren von genial empfehlen die von Pingpong das Selbstfinden grammatischer Regeln (1: 101; 2: 13) und ähnlich den Verständnissinseln beim Lesen sollen die Lerner sich Grammatikinseln schaffen, indem sie zunächst die regelmäßigen Phänomene lernen, bevor sie versuchen, die Ausnahmen zu bewältigen (2: 34). Im dritten Band gibt es keine Grammatikstrategietipps mehr.

Auch *Wortschatzstrategien* werden nur in den ersten beiden Bänden vorgestellt. Bezüglich der Mnemostrategien wird angeregt, Vokabeln unter thematischen Gesichtspunkten gruppiert (1: 49; 2: 22), zusammen mit einer passenden Geste als motorische Unterstützung (1: 74; 2: 77), in Verbindung mit einem (imaginären) Bild als visuelle Unterstützung oder in Form einer Mind Map (3: 123) zu lernen. Eine besonders interessante und praktikable Strategie ist das Beschriften häuslicher Gegenstände in der Fremdsprache (2: 67). Um ständiges Nachschlagen zu vermeiden, sollen die Lerner, ausgehend von ihren bisherigen Kenntnissen und den daraus entstehenden Verständnisinseln im Text, die unbekannten Wörter aus dem Zusammenhang zu erschließen versuchen (1: 104; 2: 28). Es werden hier also sowohl reine Lern- als auch Erschließungsstrategien thematisiert.

Die Gruppe der *metakognitiven Strategien* wird am Ende des dritten Bandes in einer Lektion mit dem Titel „Lernen heute“ (3: 117-123) berücksichtigt. Hier geht es um *Planungsstrategien*, wie das Aufstellen eines Lernplans mit häufigen aber eher kurzen Einheiten und ausreichenden Pausen unter Berücksichtigung der persönlichen

Tagesleistungshochs und –tiefs (3: 119) und das sinnvolle Gestalten des Arbeitsplatzes zur Vermeidung unnötiger Ablenkung (3: 119). Zum *Monitoring* findet sich keine Strategie. Auch eine wirkliche *Selbstevaluation* mit anschließender *Regulation* wird nicht angeregt.

Soziale Strategien werden insofern erfasst, als die Lerner dazu aufgefordert werden, sich gegenseitig bei der Aussprache zu korrigieren (1: 16; 2: 23; 2: 147). Ein Text zum Problem der Prüfungsangst (3: 121) geht zwar in die Richtung *affektiver* Strategien, wirklich brauchbare Tipps für die Lerner fehlen aber.

Insgesamt ist die Qualität der gebotenen Erklärungen ebenso wie bei genial gut und in ihrem sprachlichen Anspruch den Kenntnissen der Lerner angepasst. Hier wie dort ist es den Autoren gelungen, die Strategien in einfacher Sprache zu erläutern. Schade ist aber, dass die Strategietipps keine Überschriften bzw. Bezeichnungen haben. Würden die Strategien benannt, könnten die Lerner sie sicherlich besser behalten und würden bei mehrmaligem Auftauchen einzelner Strategien – und dies ist ja erfreulicherweise insbesondere bei Pingpong die Regel – diese sofort wieder erkennen. Gerade die durchgängige Gestaltung der Tipps als Haftnotizzettel im Buch hat einen hohen Wiedererkennungswert, der bei genial durch die unauffällige Gestaltung in der Optik ‚normaler‘ Übungen nicht so deutlich gegeben ist.

4.2.1.4 ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG

Genau wie schon bei den Englischlehrbüchern werde ich hier wieder die Übersicht über die Ergebnisse der drei Vergleiche geben. Wiederum geht es um relative Ränge, wobei bei Gleichstand für beide der erste Rang vergeben wird, auch wenn Gleichstand in einigen Fällen eine Nichtberücksichtigung bestimmter Kriterien auf beiden Seiten bedeutet.

Den Anfang macht wieder die Zwischenwertung anhand der Schrittfolge im Grundmodell:

	Genial	Pingpong
Schritt 1	2	1
Schritt 2	1	1
Schritt 3	1	2
Schritt 4	1	2
Schritt 5	2	1

Schritt 6	1	1
Schritt 7	1	1
Schritt 8	1	1
Schritt 9	1	1
Schritt 10	1	1
Schritt 11	1	1
Summe	13	13
Durchschnitt (geteilt durch 11 Schritte)	1,2	1,2
Erster Zwischenrang	1	1

Es zeichnet sich also ein Gleichstand zwischen genial und Pingpong in Bezug auf die Brauchbarkeit der Bücher im Rahmen einer Strategieninstruktion nach dem theoretischen Grundmodell ab. Dieser Gleichstand liegt jedoch nicht auf einem hohen sondern auf einem sehr niedrigen Niveau. D.h. häufig bestand Gleichheit in einzelnen Kriterien insofern, als diese bei beiden gar nicht berücksichtigt wurden. Eine Entscheidung zugunsten eines der Bücher kann auf Basis dieser Wertung also noch nicht erfolgen, dazu müssen noch die folgenden berücksichtigt werden.

Zunächst geht es erneut um die beiden zusätzlichen Faktoren ‚Explizitheit‘ und ‚Integration‘ der Strategieninstruktion. Der dritte zusätzliche Faktor ‚Muttersprachlichkeit vs. Zielsprachigkeit‘ kann, wie bereits oben festgestellt, im Sinne einer Rangfolge nicht gebraucht werden, zumal in DaF-Büchern aufgrund der unterschiedlichen Muttersprachen der Kursteilnehmer eine muttersprachliche Instruktion in der Regel unmöglich ist.

	genial	Pingpong
Explizit vs. Implizit	1	2
Integriert vs. Separat	1	2
Summe	2	4
Durchschnitt	1	2

Zweiter Zwischenrang	1	2
---------------------------------	----------	----------

In diesem Punkt liegt nun also ein eindeutiger Vorteil für genial vor, der jedoch für sich genommen auch noch nicht genug Substanz für eine eindeutige Bevorzugung eines der beiden Bücher bietet.

Den letzten Ausschlag muss daher die quantitative Analyse der gebotenen Strategien und die qualitative Analyse der dazu angebotenen Erklärungen auch unter Berücksichtigung der Verständnismöglichkeiten der Lerner geben.

	genial	Pingpong
Zahl der gebotenen Strategien/ Rang	28 2	29 1
Abdeckung der Fertigsbereiche gem. Tabelle (Anhang B)/ Rang	7/10 2	8/10 1
Qualität der gebotenen Erklärungen	1	1
Summe der Rangplätze	5	3
Durschnittlicher Rang	1,7	1
Dritter Zwischenrang	2	1

In dieser letzten Zwischenwertung ergibt sich aufgrund des knappen Vorsprungs von Pingpong bei der Zahl der gebotenen Strategien ebenso wie der Abdeckung der Fertigsbereiche und einem Gleichstand in der Qualität der Erklärungen ein Vorsprung für Pingpong.

Aus den drei Zwischenwertungen ergibt sich nun folgendes Endergebnis in der relativen Rangfolge. Dabei ziehe ich erneut nicht die jeweiligen Zwischenränge sondern die Durchschnittsränge zusammen, um mehrfache Rundung zu vermeiden.

	genial	Pingpong
Erster Durchschnitt	1,2	1,2

Zweiter Durchschnitt	1	2
Dritter Durchschnitt	1,7	1
Summe	3,9	4,2
Durchschnitt	1,3	1,4
Endrang	1	2

Auch wenn sich im Endrang ein Unterschied zugunsten von Pinpong ergibt, so machen die beiden durchschnittlichen Endränge von 1,3 bzw. 1,4 doch deutlich, dass beide Bücher in etwa auf dem gleichen Niveau liegen. Die Unterschiede sind so gering, dass sie wohl zu vernachlässigen sind und von einem unentschiedenen Ergebnis auf befriedigendem Niveau ausgegangen werden kann. Hätte ich statt der Durchschnittszwischenränge jeweils die Zwischenränge berücksichtigt, wäre das Ergebnis auch unentschieden gewesen.

4.2.1.5 FAZIT UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Die Endwertung – unentschieden auf befriedigendem Niveau – lässt durchaus noch Raum für Verbesserungen bei beiden Kandidaten. So ist insbesondere in der ersten Wertung, dem Vergleich mit dem theoretischen Grundmodell zur Strategieninstruktion, deutlich geworden, dass so wichtige Aspekte wie das Setzen eigener Lernziele in Abhängigkeit von den Stärken und Schwächen kaum oder viel zu spät berücksichtigt werden. Es macht wenig Sinn, wie im Falle von Pingpong, die durchaus guten Anregungen und Ideen erst am Ende des letzten Bandes zum Zuge kommen zu lassen. An diesem Punkt endet schließlich die Beschäftigung mit dem Lehrbuch für die Jugendlichen.

Auch bei der Frage nach dem Grad der Explizität der Strategieninstruktion könnten beide Bücher sich steigern. Zwar bietet genial im Inhaltsverzeichnis eine Übersicht über die in den einzelnen Lektionen angesprochenen Strategien, im Druckbild oder auch Wortlaut innerhalb der Lerneinheiten muss man diese dann jedoch regelrecht suchen, da sie sich von den ‚normalen‘ Übungen nicht unterscheiden. Pingpong löst die optische Seite da deutlich besser, indem die Strategietipps stets als Haftnotizen in gelb hervorgehoben werden, eine explizite Benennung der Strategien unterbleibt jedoch. Diese beiden Defizite sind jedoch meines Erachtens ohne großen Aufwand zu beheben.

Die Entscheidung, ob separate oder integrierte Instruktion erfolgen soll, beantworten beide Bücher mit einem ‚sowohl als auch‘, wenn auch mit etwas unterschiedlicher Ausprägung. Genial hat meines Erachtens hier den besseren Kompromiss gefunden, indem regelmäßig in den Wiederholungslektionen Lernstrategien separat zum Thema gemacht werden. Die separate Instruktion bei Pingpong nur am Ende des dritten Bandes kann nicht überzeugen, hier wären eingeschobene Einheiten zu den Strategien sicherlich eine sinnvolle Ergänzung.

Die Abdeckung der Fertigkeitsbereiche mit verschiedenen Strategien erledigen beide Kandidaten recht gut, die festgestellten Lücken (s.o.) sollten bei einer Überarbeitung der Bücher jedoch auch ohne Weiteres zu schließen sein.

Die festgestellten Defizite der beiden Bücher sind meiner Einschätzung nach insgesamt relativ gut abstellbar, grundlegende Neukonzeptionen nicht zwingend notwendig.

4.2.2 LEHRBÜCHER FÜR ERWACHSENE DAF-FORTGESCHRITTENE

In dieser letzten Lehrbuchanalyse dieser Arbeit werden drei einbändige Lehrbücher für die Mittelstufe verglichen, wobei eines auch den Bereich der Oberstufe mitabdecken will. Die Zielgruppe beider Bücher sind junge Erwachsene. Es handelt sich hierbei um Produkte aus den Verlagshäusern Hueber und Langenscheidt: Das erste Buch kommt von Langenscheidt und heißt „em. Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe“ und ist 1997 erschienen. Im Folgenden identifiziere ich das Buch stets als ‚em‘. „Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch“ ist der zweite Kandidat in diesem Vergleich und 1998 bei Langenscheidt erschienen. Dieses wird im Folgenden immer ‚Unterwegs‘ genannt. Das dritte und letzte Buch nimmt aufgrund seiner doppelten Ausrichtung eine Sonderrolle ein: „Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe“ geht in seinem Adressatenkreis über die beiden anderen hinaus, ist unter Berücksichtigung dieser Besonderheit aber durchaus mit ihnen vergleichbar. 2003 im Hueber Verlag erschienen, werde ich es im Verlaufe der Arbeit der Einfachheit halber nur ‚Wege‘ nennen.

4.2.2.1 ANALYSE ANHAND DER SCHRITTFOLGE IM GRUNDMODELL

Schritt 1: Erfassung von Einstellungen zum Fertigkeitsbereich: Bei *em* beinhaltet jede der acht Lektionen eine eigene, auch im Inhaltsverzeichnis ausgewiesene Rubrik „Lerntechnik“, in der jeweils ein bestimmter Fertigkeitsbereich bearbeitet wird. In der

ersten Lektion geht es aber zunächst noch allgemein um „Lernertypen“(25). Aber auch hier werden schon einige grundsätzliche Einstellungen zur relativen Bedeutung der einzelnen Fertigkeiten innerhalb des Sprachlernprozesses erfragt und auch dazu aufgefordert, die Fertigkeiten nach ihrer Priorität zu sortieren. Auch wenn dies nur einen kleinen Ausschnitt der Einstellungen erfasst, ist es doch gut, diese grundsätzlichen Tendenzen der Lerner gleich zu Beginn zu erfassen. Eine detailliertere Erhebung der fertigkeitsspezifischen Einstellungen gibt es jedoch auch in den zugehörigen Lektionen nicht, außer bei den Ausführungen zum freien Sprechen (140), wo die Lerner Zustimmung oder Ablehnung zu vorgegebenen Aussagen zum Sprechen bekunden sollen. Dabei geht es um den Grad der angestrebten Perfektion in jeder Äußerung.

Unterwegs bietet in der ersten Lektion eine ähnliche Lerntypbestimmung an, die ebenfalls einige Fragen zu den Lernbereichen stellt und auch nach Wichtigkeit sortieren lässt. So sollen die Lerner eine Tabelle anlegen, in der sie zu den einzelnen Bereichen Ziele formulieren und ihre Bedeutung bewerten können. Ein explizites Erforschen der persönlichen Einstellung dazu unterbleibt jedoch. In den als Notizzettel gestalteten Lerntipps innerhalb der Lektionen gibt es keinerlei Möglichkeit für die Lerner, sich und ihre Einstellungen einzubringen. Gleiches gilt auch für den „Ratgeber Lernen“(175-183), der als zusätzlicher Nachschlageteil zu den Lerntipps fungiert.

Das dritte Lehrbuch, *Wege*, enthält keinen Fragebogen, wie die beiden Konkurrenten und bietet auch innerhalb der Lektionen oder im Nachschlageteil keine solche Erfassung der Lernereinstellungen.

In diesem ersten Vergleich liegen *em* und *Unterwegs* auf gleichem Niveau vor *Wege*, da bei letzterem keine Erfassung von Einstellungen erfolgt.

Schritt 2: Grundprobleme des Fertigkeitsbereichs: Ziel dieses Schrittes ist es, den Lernern die Basis für die anzuwendenden Strategien zu bieten, insofern als nur durch gute Kenntnis der spezifischen Probleme der einzelnen Fertigkeitsbereiche angemessene Strategien gewählt werden können. Bei *em* werden diese Probleme zumindest in Grundzügen in den ‚Lerntechnik‘-Kapiteln vermittelt: so wird beispielsweise erläutert, dass es in der Grammatik „Fakten“(62) gibt, die man nur schlicht auswendig lernen muss, daneben aber auch „Strukturen“(ebenda), die man übertragen kann und schließlich noch „Variationen“(ebenda), also alternative Formen, das gleiche auszudrücken. Auch wird das Vokabular zur Grammatikbeschreibung wiederholt, um zu gewährleisten, dass man weiß, wovon man spricht. Ähnliche Ausführungen gibt es auch zu den anderen Fertigkeitsbereichen.

Unterwegs zeigt die fertigkeitsspezifischen Probleme zum Teil in den Lerntipps innerhalb der Lektionen, wie z.B. beim mit „Ganz genau hinhören!“ (51) überschriebenen Tipp, in dem auf das Problem des Zeitdrucks und der Vergänglichkeit im Gegensatz zum Lesen hingewiesen wird. Solcherlei Hinweise finden sich auch bei einigen der anderen Lerntipps, jedoch nicht bei allen. Zusätzlich zu diesen in der Regel sehr kurz gehaltenen Tipps (manchmal nur wenige Zeilen) gibt es noch ausführlichere Hinweise auf den als „Ratgeber Lernen“ (175-183) ausgewiesenen Seiten am Ende des Buches. Hier wird auf die Abhängigkeit zwischen Leseinteresse und Lesestil, auf die Notwendigkeit kommunikativer Kompetenz über Lexik und Grammatik hinaus, den komplexen Prozess des Schreibens und Grundprobleme beim Gebrauch von Grammatiken und Wörterbüchern hingewiesen.

In *Wege* unterbleiben solche Hinweise innerhalb der einzelnen Lektionen, sondern es wird von dort aus direkt auf den „Strategieanhang“ (248-259) verwiesen, wo zu allen Fertigkeitsbereichen recht ausführliche Informationen sehr übersichtlich dargestellt werden. Probleme der Wortschatzarbeit werden ebenso erfasst, Grammatik fehlt jedoch in dieser Zusammenstellung.

Insgesamt sehe ich hier *Wege* vor *em* und *Unterwegs*, die wiederum auf gleichem Niveau liegen, diesmal jedoch an zweiter Stelle.

Schritt 3: Selbstevaluation und Erfassung von Schwierigkeiten: In der Evaluation am Anfang des Buches geht es bei *em* nur um Lernstile und Einstellungen (s.o.), nicht jedoch um spezifische Schwierigkeiten in bestimmten Bereichen. Aber auch in den Einheiten zu den Fertigkeitsbereichen findet sich nur an einer Stelle eine Erfassung von Schwierigkeiten auf Lernerseite, nämlich bei den Strategien zu „Freies Sprechen“ (140). Hier sollen die Lerner ihre eigene Sprache auf Cassette aufzeichnen und danach genau überprüfen und bewerten im Hinblick auf „Ausdruck“, „korrektes Sprechen“, „flüssiges Sprechen“ und „Aussprache“ (140) und dies mit einem Muttersprachler vergleichen.

Unterwegs dagegen bietet schon in der ersten Lektion eine sehr gute Anregung zur Selbstevaluation des eigenen Lernstandes in den unterschiedlichen Bereichen: Ausgehend von den Fragen „Wo stehen Sie? [...] Wohin wollen Sie? [...] Wohin wollen Sie als Gruppe?“ (169) sollen die Lerner in einer Tabelle ihre Kenntnisse in den einzelnen Bereichen als „problemlos“, „mit kleinen Schwierigkeiten“ und „nur mit viel Mühe“ (17) bewerten. Zusätzlich gibt es noch einiges dazu in Lektion drei, „Lernen leicht gemacht“ (42-50), in der Angaben zu Lernstilen und Problemen gemacht und diskutiert werden sollen, allerdings leider nicht fertigkeitsspezifisch.

In *Wege* gibt es keine Erfassung der Schwierigkeiten, die die Lerner in bestimmten Bereichen haben.

In diesem Punkt liegt *Unterwegs* klar vor den beiden Konkurrenten, da nur hier eine Erfassung von Lernproblemen stattfindet, die darüber hinaus sogar gut gelungen und in der ersten Lektion auch gut platziert ist. *Em* wiederum liegt hier nur sehr knapp vor *Wege*.

Schritt 4: Setzen von Lernzielen: Aufbauend auf der nur sehr punktuellen Berücksichtigung des vorausgehenden Schrittes bietet *em* auch hier nur zum Sprechen eine Anregung zum selbstständigen Setzen von Lernzielen.

Unterwegs knüpft in der Tabelle zur Selbstevaluation (s.o.) direkt an die Diagnose der Lerner an und lässt sie Ziele aufstellen und in der Tabelle fixieren und im Anschluss daran auch noch notieren, wo im Buch etwas zu diesem Problem zu finden ist. Die Lerner können also schon am Anfang des Kurses ihre eigene und auch die Aufmerksamkeit des Lehrers auf eventuelle Probleme und Wege zu ihrer Überwindung lenken.

Ausgehend von der Nichtberücksichtigung des vorausgegangenen Schrittes in *Wege* findet sich hier natürlich auch keine darauf aufbauende Anregung zur Lernzielsetzung.

Insofern fällt die Wertung in diesem Punkt analog zur vorherigen aus: *Unterwegs* liegt vor *em* und dieses wiederum sehr knapp vor *Wege*, das wegen der Nichtberücksichtigung erneut auf dem letzten Platz liegt.

Schritt 5: Erfassung des Strategienrepertoires der Schüler: Nur zum Vokabellernen bietet *em* einen Fragebogen zur Erfassung der schon von den Lernern benutzten Strategien an. Hier sollen die Lerner zunächst aus einer Auswahl vorgegebener Strategien diejenigen auswählen, die sie selbst nutzen und darüber hinaus ggf. Ergänzungen machen. Ansonsten gibt es keine solche Erfassung.

Unterwegs geht von seiner Diagnose des Lernstands und der darauf aufbauenden Lernzielsetzung (s. die beiden vorausgegangenen Schritte) noch einen Schritt weiter, indem nun die Frage „Wie komme ich ans Ziel“(18) anhand eines Fragebogens zu beantworten versucht wird. Hier sollen die Lerner zu unterschiedlichen Situationen aus drei Möglichkeiten ihre persönliche Vorgehensweise wählen: So geht es um den Umgang mit und die Einstellung zu Grammatik, die Vorgehensweise beim Lesen eines Krimis in der Fremdsprache, Verhalten in natürlichen Gesprächssituationen u.ä.m. Es handelt sich dabei sowohl um Einstellungen als auch um strategisches Vorgehen, eine

systematische Erfassung von Strategien zu den einzelnen Lernbereichen findet jedoch nicht statt. Auch innerhalb der Lektionen und im Ratgeber Lernen am Ende des Buches fehlt dieser Ansatz weitgehend, sieht man von der Frage ab, wozu man welches Wörterbuch benutzt.

Wege beschränkt sich in diesem Zusammenhang darauf, auf den Seiten im Strategieanhang am Ende des Buches zu jeder Gruppe von Strategien einige freie Linien anzubieten, die mit „Eigene Vorschläge“ (z.B. 249) überschrieben sind. Dies kann jedoch nicht als systematische Erfassung des strategischen Repertoires der Lerner angesehen werden.

In diesem Punkt liegt *Unterwegs* knapp vor seinen beiden Konkurrenten, die keine wirkliche Erfassung der Lernerstrategien anregen. Aber auch *Unterwegs* bietet keine optimale Lösung.

Schritt 6: Modeling (durch den Lehrer – oder das Lehrbuch): Dieser Punkt wird von allen drei Lehrwerken recht gut angelegt, wenn auch auf zum Teil sehr unterschiedliche Art. *Em* verweist schon im Inhaltsverzeichnis auf die in jeder Lektion befindliche Einheit zur „Lerntechnik“ (3) und gibt auch dort direkt schon an, welche Gruppe von Strategien zur Sprache kommen soll. Da *em* auch schon im Vorwort als „flexibles Lehrwerk“ bezeichnet wird, welches „als Baukastensystem angelegt ist“, bei dem die einzelnen Bausteine „unabhängig voneinander bearbeitet werden“ (8) können, ist es ohne Probleme möglich, ganz gezielt bestimmte Fertigkeitsbereiche und die zugehörigen Strategien zu bearbeiten.

Unterwegs stellt die Strategien zum einen innerhalb der Lektionen in Form von kleinen Infoboxen vor, zum anderen im ‚Ratgeber Lernen‘ am Ende des Buches. Auch in diesem Buch werden die zu erlernenden Strategien schon im Inhaltsverzeichnis aufgeführt, so dass man gezielt nach ihnen suchen kann. Zusätzlich befindet sich am Anfang einer Lektion immer eine Übersicht mit den gleichen Symbolen, an denen man erneut ablesen kann, welche Strategien jeweils eine Rolle spielen.

Wege erklärt die Strategien zu den Fertigkeitsbereichen ausschließlich im Anhang, dort aber sehr ausführlich und zusammenhängend. Außerdem kann so am einfachsten nachgeschlagen werden, da man sich sicher sein kann, alle im Buch verfügbaren Informationen zu einer Strategie dort zu finden. Eine Suche durch das ganze Buch wird so unnötig.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Herangehensweise lässt sich in diesem Punkt kein eindeutiger Favorit feststellen. Die einzelnen Ansätze haben alle ihre Vor- und

Nachteile, alle erfüllen aber zunächst die Anforderungen an diesen Schritt. Insofern erhalten alle den ersten Rangplatz in diesem Vergleich.

Schritt 7: Angeleitetes Üben und Erproben der Transfermöglichkeiten: *Em* verbindet die Erläuterungen zu den Strategien sofort mit Arbeitsaufträgen und Übungen, so dass die Lerner direkt ausprobieren können, wie sie funktionieren. Explizite Hinweise auf Transfermöglichkeiten unterbleiben aber.

Ähliches kann für *Unterwegs* gelten, wo die Infokästen zu den Strategien stets neben Übungen zu finden sind, in denen das Erklärte sofort ausprobiert werden kann. Auf Hinweise zu Transfermöglichkeiten wird auch hier verzichtet.

Der Ansatz von *Wege* ist ein etwas anderer, da hier die Strategien erst im Anhang erklärt werden. In den Übungsteilen wird jedoch immer wieder auf die Erklärungen am Ende des Buches verwiesen („Lesen Sie den Text zunächst global. Informieren Sie sich vorher, was man unter globalem Lesen versteht (→ S1, S. 248).“(19)). Dadurch ist gewährleistet, dass die Lerner zum einen die Strategien kennen lernen, zum anderen aber auch Raum zum Ausprobieren erhalten. Auch gibt es im Strategienteil zu jeder Strategie Tipps, wie man diese auch außerhalb des Unterrichts üben kann. Dadurch wird den Lernern implizit auch der Transfer der Strategien nahegelegt.

In diesem Punkt sehe ich *Wege* vor den beiden Konkurrenten, die ihrerseits auf gleichem Niveau liegen. Ausschlaggebend ist für mich die Tatsache, dass eben auch auf unterrichtsferne Einsatz- und Übungsmöglichkeiten der Strategien hingewiesen und immer wieder aus den Übungen heraus auf den Nachschlageteil verwiesen wird.

Schritt 8: Schüler suchen Strategien für ihre individuellen Lernziele aus: Eine wirkliche Verknüpfung individueller Lernziele und dazu passender Strategien findet in keinem der drei Bücher statt. Lediglich *Unterwegs* fordert die Lerner in der oben erwähnten Evaluationstabelle mit Lernzielsetzung dazu auf, schon von Anfang an zu überlegen, wo im Buch Hilfen zum Erreichen der Ziele zu finden sind. Allerdings wird hier leider nicht explizit von Strategien gesprochen. Die anderen beiden Bücher berücksichtigen diesen Schritt nicht, liegen insofern knapp hinter *Unterwegs* auf Rang zwei.

Schritt 9: Übung/ Erprobung dieser Strategien (scaffolding instruction): Als direkte Folge aus der gar nicht oder nur geringfügig erfolgten Berücksichtigung des vorigen Schrittes in den Büchern kann von einer Erprobung der individuell

ausgewählten Strategien kaum die Rede sein. Insofern liegen hier alle drei auf gleichem Niveau.

Schritt 10: Selbstevaluation → Erreichen der Lernziele durch Strategien? Hier gilt logischerweise das gleiche wie in Schritt neun.

Schritt 11: Wenn nicht → zurück zu Schritt 8 (mit Lehrerunterstützung): Folgerichtig kann es auch hier keinen Vorteil zu Gunsten eines der drei Bücher geben.

4.2.2.2 ANALYSE ANHAND DER ZUSÄTZLICHEN FAKTOREN

Das Ausbildungsniveau der drei Bücher ist jeweils die Mittelstufe, wobei *Wege* hier eine Sonderrolle einnimmt und zusätzlich noch die Oberstufe umfasst. Durch diese Zielgruppe bedingt ist die Art und Qualität der Sprache in diesem Buch etwas komplexer und anspruchsvoller als in den beiden Konkurrenzprodukten. Auch erscheinen die Übungen hier insgesamt etwas stärker kognitiv-wissenschaftsorientiert. Dies zeigt sich schon durch die Art des verwendeten Grammatikvokabulars „Konnektoren 1: adversative Beziehungen“(39), „Proportionalsätze“(69), „Verbvalenz“(137) u.ä.m. Schon im Vorwort wird erwähnt, dass sich das Buch an Lerner richte, die „die Grundstufe mit einem sehr guten Zertifikat Deutsch abgeschlossen haben“, und dazu dienen soll, „sich auf wichtige Prüfungen der Mittel- und Oberstufe vorzubereiten [...] z.B. auf die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) und die Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) ebenso wie auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Hochschulbewerber (DSH)“(3). Insbesondere die Ausrichtung auf die Hochschule zeichnet sich deutlich in der Gestaltung und den Inhalten ab. Eine solche Ausrichtung gibt es bei *em* und *Unterwegs* nicht, da hier eine Fokussierung auf die Mittelstufe gewählt wurde.

Alle drei Bücher sind in ihrer Gestaltung und Sprachwahl jedoch ihrer Zielgruppe angepasst, so dass auch die Informationen zu den Lernstrategien für die Rezipienten verständlich sein sollten.

Bezüglich der Frage, ob explizite oder implizite Instruktion erfolgt, liegen alle drei in Grundzügen auf der gleichen Linie: Stets werden Lernstrategien explizit namentlich erwähnt, wenn auch nicht immer mit diesem Begriff. *Em* spricht hier durchgehend von ‚Lerntechnik‘ und bezieht sich schon im Inhaltsverzeichnis darauf. Auch wird den Lernern bei Übungen zu den Strategien immer klar, dass diese und nicht die Inhalte im Vordergrund stehen. Genau das gleiche kann für *Unterwegs* und *Wege*

gelten, wobei letzteres von ‚Strategien‘ und nicht von Techniken spricht. Ein Schwachpunkt bei *em* ist es jedoch, dass häufig in den Übungsteilen zusätzlich zu den in den speziellen Lerntechnikeinheiten erklärten weitere Strategieübungen angeboten werden, hier jedoch weder eine deutliche Kennzeichnung erfolgt, noch Verweise auf die zugehörigen Ausführungen dazu gemacht werden.

Insgesamt also kann zwar keinem der drei Produkte der Vorwurf gemacht werden, Lernstrategien für die Lerner prinzipiell nicht explizit genug zu thematisieren, *em* jedoch zeigt im Unterschied zu den anderen beiden die beschriebene Schwäche in den Übungen. Insofern liegt *em* hinter *Unterwegs* und *Wege* auf Platz zwei.

Alle drei Bücher verfolgen bzgl. der Frage integrierte oder separate Instruktion einen ähnlichen Ansatz, den sie jedoch durchaus unterschiedlich umsetzen: *Em* offeriert in jeder Lektion eine Doppelseite über Strategien zu jeweils einem Fertigkeitsbereich. Aufgrund des schon erwähnten Baukastenprinzips sind jedoch alle Bausteine innerhalb einer Lektion austauschbar bzw. ggf. auch wegzulassen. Es ist also nicht zwingend notwendig, die Strategieseiten jeweils mitzubearbeiten, somit besteht eine gewisse Tendenz zur separaten Instruktion. Andererseits spricht die Positionierung innerhalb der Lektionen wiederum für einen integrativen Ansatz in der Instruktion. *Em* steht also zwischen beiden Ansätzen, versucht sie zu verbinden.

Unterwegs und auch *Wege* versuchen eben dieses auch, allerdings unterschiedlich gut umgesetzt: *Unterwegs* will mit seinen kleinen Infokästen integrierte Instruktion leisten, zusätzlich dazu aber auch separate in seinem durchaus gelungenen Nachschlageteil am Ende. Der integrierte Ansatz ist durch die Kästen jedoch meines Erachtens nicht vollständig zufrieden stellend, da diese häufig zu wenig Informationen enthalten.

Wege dagegen macht innerhalb der Lektionen gar keine direkten Angaben zu den einzelnen Strategien sondern verweist in den Aufgabenstellungen häufig auf den Strategieanhang am Ende des Buches. Dadurch wird zum einen die integrierte Instruktion gut umgesetzt, zum anderen separate ebenso ermöglicht, da der Anhang wirklich ergiebige Informationen enthält. Darüber hinaus ist so maximale Übersicht gewährleistet, da man sich sicher sein kann, keine Lernstrategien innerhalb der Lektionen übersehen zu haben, was insbesondere bei *Unterwegs* gelegentlich vorkommt.

Insgesamt sehe ich in diesem Punkt *Wege* und *em* vor *Unterwegs*, da hier die integrierte Instruktion weniger gut umgesetzt wurde.

Wie schon bei den DaF-Lehrbüchern für Jugendliche gilt bezüglich der Unterrichtssprache, dass es gar keine Alternative zur zielsprachlichen Instruktion geben kann, da die jeweilige Herkunft der einzelnen Lerner höchst unterschiedliche Muttersprachen bedingt.

4.2.2.3 ANALYSE DES GEBOTENEN STRATEGIENREPERTOIRES

Die letzte Wertungsrunde wird erneut durch den Vergleich des angebotenen Strategienrepertoires und der dazu gegebenen Erklärungen gebildet.

Em stellt Strategien in einer farblich besonders markierten Sektion in jeder der acht Lerneinheiten vor: Nach Lernbereichen differenziert ergibt sich danach folgendes Bild:

Der Bereich *Hören* wird abgedeckt durch „Globales Hören [...] Selektives Hören [...] Detailliertes Hören“(118) und Erschließung von Bedeutung (119) anhand des Kontextes bzw. der Textsorte. Auch kann das Heraushören bestimmter „Schlüsselwörter“(119) das Verständnis erleichtern. Im Falle von face-to-face Kommunikation wird ferner die Strategie des Rückfragens bzw. Bittens um Wiederholung (118) genannt.

Zur Aufrechterhaltung des Flusses beim freien *Sprechen* raten die Autoren, Paraphrasierungsstrategien (140) zu nutzen, also bestimmte Wörter, die man noch nicht kennt, durch Umschreibungen zu ersetzen, so dass man seine Sprechabsicht nicht aufgeben muss. Eine weitere Strategie ist die des Zeitgewinnens (141) mit Hilfe inhaltsleerer Floskeln, wie „Die Sache ist die,...“, „Nun, ich sehe das so...“(141).

Unter den *Lesestrategien* finden sich „Globales oder überfliegendes Lesen“, „Selektives oder suchendes Lesen“ und „Detailliertes oder genaues Lesen“(100). Zusätzlich dazu werden die wesentlichen Anwendungsbereiche für diese Strategien aufgezeigt. Desweiteren werden die Erschließungsstrategien (101), die häufig eher zu den Wortschatzstrategien gezählt werden, an dieser Stelle aufgeführt. Als Erschließungshilfen sollen optische Besonderheiten des Druckbildes, die Textart, Schlüsselwörter, Zahlen oder Zahlwörter, Internationalismen oder Eigennamen ebenso wie Konnektoren oder Präpositionen herangezogen werden.

Der Bereich *Schreiben* wird zwar ebenso wie die anderen Fertigkeitsbereiche mit einer Doppelseite, räumlich gesehen, ausreichend berücksichtigt, strategienbezogen jedoch nicht. Die einzige erkennbare echte Strategie ist leider auch unvollständig. So

werden „Schritt 1: Ideen sammeln“ und „Schritt 2: Gliederung erstellen“(165) durch keine weiteren Schritte vervollständigt. Eine zweite Strategie ist das gezielte Einsetzen von „Konnektoren“(165) zur besseren Strukturierung von eigenen Texten.

Besser ist die Einheit zur *Grammatik* gelungen: Hier wird zunächst einmal die Terminologie systematisch wiederholt, ohne die ein sinnvolles Lernen unter Benutzung von Grammatikbeiheften häufig nicht möglich ist. Eine sehr interessante Strategie leitet die Einheit ein, bei der die Lerner sich zunächst fragen sollen, womit sie es bei dem grammatischen Phänomen zu tun haben: Die Autoren unterscheiden dabei zwischen „Fakten“, d.h. „Formen, die man nicht analog bilden oder erschließen kann“(63), „Strukturen“, d.h. Regeln, die man [...] übertragen kann“(63) und „Variationen“, d.h. die „Möglichkeit, dasselbe auf verschiedene Weise auszudrücken“(63). Mit dieser Strategie ist es grundsätzlich möglich, den Aufwand auf die folgenden Mnemostrukturen so gering wie möglich zu halten, da man bei ‚Strukturen‘ nur einmal lernen muss. Zusätzlich werden Strategien zur Anlage eines Merkheftes aufgezeigt. Erstens sollen die Lerner selbst „Übersichten“(63) erstellen, mit denen sie die Formen besser überblicken können. Zweitens sollen „Wortsammlungen“ mit „Beispielsätzen“(63) angelegt werden, damit zu jedem Lexem sofort die richtige grammatische Verwendung (z.B. Valenzstruktur) mitgelernt werden kann. Die letzte Mnemostrategie ist das Erfinden von „Merkhilfen“(63) in Form von Eselsbrücken, Phantasiewörtern oder –versen.

Da Erschließungsstrategien schon beim Lesen berücksichtigt wurden, geht es in dem Teil zum *Wortschatz* nur um „Erinnerungstechnik“(44). Nach einigen Vorübungen und Lerntests wird die „Vokabelkartei“(45) als eine Mnemostrategie vorgeschlagen. Die zweite und letzte Strategie auf dieser Doppelseite ist das „Wortfelder erarbeiten“(45), bei dem zusammengehörige Begriffe zunächst zusammengefasst und dann unter einem Hyperonym subsumiert werden sollen. In der übernächsten Lektion wird dann noch eine weitere Strategie, nämlich der Umgang mit dem „Wörterbuch“(79) erläutert. Hier wird auch noch einmal darauf eingegangen, dass grundsätzlich zunächst versucht werden solle, die Bedeutung des unbekannten Lexems zu erschließen und das Nachschlagen lediglich die letzte Option sei.

Es findet keine Berücksichtigung *metakognitiver, sozialer* oder *affektiver* Strategien statt.

Die Qualität der Erklärungen ist durchweg als sehr gut zu bezeichnen, zumal in vielen Fällen graphische Darstellungen mit Beispielen und auch Übungen zu den vorgestellten Strategien angeboten werden.

Unterwegs verteilt seine Informationen zu Lernstrategien einerseits in Form kleiner Infokästen innerhalb der Lektionen, andererseits im als Anhang gestalteten „Ratgeber Lernen“(175-183). Fertigungsbezogen sieht das Angebot so aus:

Das *Hören* wird mit vier Strategien berücksichtigt, die alle noch einmal im Anhang angesprochen werden (175). Die erste davon ist „Kursorisches Hören“(39), womit gemeint ist, ohne ein spezifisches Interesse die wichtigsten Informationen ‚abzuschöpfen‘, daher wird dies auch ‚skimming‘ genannt. Als zweites wird „Selektives Hören“(44) vorgestellt, bei dem es im Gegensatz zur ersten Strategie darum geht, interessegeleitet zuzuhören und alles für dieses spezielle Anliegen Uninteressante zu ignorieren. Der Unterschied zwischen beiden Strategien wird für die Lerner aus den Erklärungen jedoch nicht deutlich genug. Die dritte Strategie ist das totale Hören (51), bei dem es darum geht, in bestimmten Situationen möglichst alles zu erfassen, ein Vorgehen, das auch nach Ansicht der Autoren eher selten von Nöten ist. Die nächste Hörstrategie in diesem Buch wird „orientierendes Hören“(103) genannt und soll in Form von Fragen an den Text verstanden werden: „Worum geht’s? Wer spricht? Was für eine Art von Hörtext ist das? Was ist die Intention des Textes? Wie sehr interessiert mich das Thema?“ (103). Insgesamt unterscheidet sich diese Strategie meines Erachtens zu wenig vom kursorischen Hören, um als eigenständig gelten zu können. Die letzte vorgestellte Strategie ist erneut keine echte: es wird lediglich vorgeschlagen, „Deutschsprachige Radiosendungen“(153) gezielt zum Lernen einzusetzen.

Die einzige angebotene *Sprechstrategie* im Lektionsteil ist eine als Kompensationsstrategie (165) bezeichnete, die mit Hilfe auswendig gelernter Kommunikationsmittel dazu beitragen soll, in authentischen Redesituationen schnell auf diese Routinen zuzugreifen. Inwieweit der lediglich im Inhaltsverzeichnis gebrauchte Begriff Kompensationsstrategie darauf passt, erschließt sich mir nicht. Weitere Strategien finden sich im Anhang: Hier wird angeregt, Rückfragen an Muttersprachler in Form eines Echos zu stellen (177), um so abzusichern, dass man richtig verstanden hat. Ferner kann man auch noch direkter um Wiederholung des Gesagten bitten (178). Bei der Sprachproduktion soll der Lerner Wörter, die er nicht kennt, paraphrasieren (178), ggf. durch Internationalismen ersetzen (178) oder auch beim Gesprächspartner um Hilfe bei der Suche nach dem richtigen Lexem bitten (178). Die letzte Strategie (Sprechangst

überwinden) fällt eher in den affektiven Bereich und wird daher auch dort berücksichtigt.

Die *Lesestrategien* ähneln naturgemäß stark den Hörstrategien: Auch hier gibt es „Kursorisches Lesen“(64) und „Totales Lesen“(65) mit vergleichbaren Anwendungsgebieten. Ferner gibt es eine Strategie, die mit „Textstrukturen“(86) überschrieben ist und bei der es darum geht, gezielt bestimmte strukturelle Universalien von Texten zu beachten, wie die Übergänge zwischen Abschnitten und Konnektoren. Erneut gilt, dass die Strategien im Anhang noch einmal aufgegriffen werden.

Mit dem Titel „Schreiben – ein Prozess“(179) wird eine wesentliche *Schreibstrategie* überschrieben, bei der es darauf ankommt, sich bewusst zu machen, dass auch Schriftsteller lange brauchen, „bis sie mit ihrem Text zufrieden sind“(179). Insofern sei Schreiben „ein ständiges Neuentwerfen, Überarbeiten und Umformulieren“(179). Insgesamt gilt hier die Schrittfolge: „planen, entwerfen, innehalten, überarbeiten, nochmals lesen und erneut überarbeiten“(179). Darüber hinaus wird Schreiben als bedeutsam für den Sprachlernprozess selbst angesehen, insofern als es erstens das „Sprachbewusstsein“ fördere und zweitens auch eine Hilfe für das „Erinnerungsvermögen“(179) sei, weil man geschriebene Dinge besser behält. Ein Strategiebereich, der auch zum Schreiben gehört, befasst sich mit der „Rechtschreibung“(77): Es wird geraten, viel zu lesen, viel (ab)zuschreiben und Feedback von Muttersprachlern oder dem Lehrer einzuholen (ggf. ohne Positivkorrektur, um dies selbst zu versuchen).

Eine scheinbar ungewöhnliche Mnemotechnik im Bereich *Grammatik* ist das „Singen“(115), weil sich „durch die Verknüpfung von Text und Musik“(115) Sprachstrukturen sehr gut einprägen. Es wird allerdings zugestanden, dass diese Strategie neigungsabhängig ist. Im Anhang wird der Gebrauch von Grammatiken geübt, echte Strategien werden jedoch nicht vorgestellt.

Zum *Wortschatz* werden einige Strategien zur Bewältigung von „Wortfindungsproblemen“(95) angeboten. So kann man Mimik und Gestik unterstützend einsetzen, paraphrasieren oder eigene Wortkreationen wagen. Im Anhang wird darüber hinaus der Gebrauch des Wörterbuches (180/1) recht umfangreich erklärt und geübt.

Die einzige *metakognitive* Strategie ist das Anlegen eines Lerntagebuchs (49), in dem man seine Fortschritte oder Rückschritte sich rückblickend immer wieder präsent machen kann.

Das Überwinden der Sprechangst (178) ist die einzige *affektive* Strategie. Der Lerner soll sich selbst Mut zum Sprechen machen, indem er sich sagt, dass der Gegenüber ihn höchstwahrscheinlich verstehen wird und dass dieser ebenso wahrscheinlich auch nicht besser in der Muttersprache des Lerners kommunizieren könnte. Soziale Strategien über die in den anderen Fertigkeitsbereichen hinaus gibt es nicht.

Die Qualität der Erklärungen ist ebenso, wie in den anderen beiden Büchern gut, zumal erneut Hilfen durch graphische Darstellungen und Übungen zu den Strategien geboten werden. Allerdings ist die Präsentation innerhalb der Lektionen in Form der mehr oder weniger kleinen Infokästen meines Erachtens nicht ideal, da die Übersichtlichkeit so relativ gering ist und manchmal aufgrund der Kürze der Infotexte die Verständlichkeit leidet. Häufig muss man die Informationen regelrecht suchen, da im Inhaltsverzeichnis keine genauen Seitenzahlen angegeben werden, sondern lediglich die Lektion, in der die Strategie erklärt wird d.h. man hat in der Regel eine Spanne von zwei bis vier Seiten, auf denen man suchen muss.

Wege fasst alle für das Lehrbuch relevanten Strategien im „Strategieanhang“(248-259) zusammen, wo schon in der Einführung folgendes zum Umfang des Angebots gesagt wird: „Wir haben Strategien zu Lesen und Hören [...], zu Sprechen und Schreiben [...] und zum Lernen [...] für sie bereitgestellt.“(248). Wortschatzstrategien fehlen hierbei nur scheinbar, sie fallen unter den Bereich ‚Lernen‘. Trotzdem gibt es eine große Lücke, nämlich den Bereich der Grammatikstrategien. Im Detail gibt es folgendes Angebot zu den Lernbereichen:

Die erste *Hörstrategie* wird als „Globales Hören“(249) und „der häufigste Hörstil“(249) bezeichnet. Der Prozess wird dabei in vier Teile geteilt: zunächst soll der Lerner sich über das Thema und den Sprecher orientieren und ggf. Geräusche beachten. Sobald diese Orientierung erreicht ist, können dann Schlüsselwörter gesucht, Teilthemen identifiziert und textstrukturierende Signale ausgemacht werden. Außerdem soll die Intonation beachtet und ggf. Notizen gemacht werden, um den roten Faden nicht zu verlieren. Ein Tipp zum Üben dieser Strategie ist die Empfehlung, beispielsweise im Bus mit geschlossenen Augen „Stimmungen, Geräusche etc. herauszufiltern“(249). Außerdem soll man gelegentlich längere Texte Hören. „Selektives und detailliertes [...] Hören“(249) sind zwei weitere Strategien: erstere gliedert sich wieder in vier Schritte auf, von denen der erste das Aufbauen einer Erwartungshaltung und Fragestellung an den Text ist. Dazu können auch schon bestimmte Wörter notiert werden, die man

erwarten würde. Während des Hörens soll man versuchen, sich durch Gliederungssignale, wie Pausen oder bestimmte Redewendungen zu orientieren, alles Unwichtige ignorieren, dafür aber die gesuchten Informationen zu notieren. Im dritten Schritt muss man sich dann fragen, ob die Fragestellung beantwortet wurde oder ob ggf. die Fragestellung von vorneherein falsch war. Als Übungsmöglichkeit im Alltag wird vorgeschlagen, zu versuchen ganz bestimmte Informationen aus der Umgebung herauszuhören, wie z.B. Abfahrtszeiten am Bahnhof, bestimmte Angaben in den Nachrichten etc. Detailliertes Hören ist das Gegenstück zum gerade Beschriebenen und „nur bei sehr kurzen Texten oder Textstellen möglich, z.B. bei Liedtexten oder bei Radionachrichten.“(250). Eine wichtige Fähigkeit, die die zuvor beschriebenen Strategien unterstützt, ist „Stichpunkte notieren“(250), welches die letzte Hörstrategie in diesem Buch darstellt. Dabei soll man sich mit Nominalphrasen, Infinitivkonstruktionen mit nachgestelltem Verb oder Adjektivkonstruktionen mit nachgestelltem Adjektiv zur nötigen Kürze verhelfen. Auch sollen Hierarchien übersichtlich und der Textstruktur entsprechend dargestellt werden. Zur besseren Ökonomie wird eine Reihe von Abkürzungen und Zeichen aufgelistet. Wichtig ist der letzte Schritt, die Kontrolle, bei dem überprüft werden muss, ob man mit seiner Kurzfassung überhaupt den Inhalt rekonstruieren kann, ansonsten muss der ‚Zeichensatz‘ eventuell überarbeitet werden.

Das *Sprechen* differenzieren die Autoren in zwei Arten: funktionales Sprechen (Mitteilungsfunktion) und kommunikatives Sprechen (Unterhaltungsfunktion). Strategien werden hier jedoch nicht explizit benannt, es werden lediglich einige Hinweise zu Problemen des Sprechens gegeben. So soll der Sprecher beachten, wer sein Gesprächspartner ist und daran auch seine Wahl des Registers ausrichten (254/5). Ferner wird angeregt, bestimmte „Kommunikationsmittel“(255) für typische Situationen auswendig zu lernen, um diese bei Bedarf schnell artikulieren zu können. Zum Üben wird vorgeschlagen, häufig Gesprächsanlässe zu suchen und Texte gelegentlich laut zu lesen.

Bezüglich des *Lesens* werden im Wesentlichen die gleichen Strategien angeboten, wie zum Hören, allerdings mit einigen kleineren Unterschieden. Aber auch hier wird zwischen globalem, selektivem und detailliertem Lesen (248-250) unterschieden. Die wesentlichen Unterschiede ergeben sich aus den Strukturierungssignalen: beim Hören sind es bestimmte Geräusche oder Intonationen, hier Besonderheiten des Druckbildes, wie Abschnitte, Hervorhebungen und durch Schriftarten etc.

Das *Schreiben* wird ähnlich dem Sprechen nach Intentionalität differenziert in kommunikatives, funktionales und zusätzlich kreatives Schreiben. Für alle drei Arten werden sechs Schritte aufgezeigt, die den Prozess optimieren sollen: Diese sind „Planung“(252), „Stoffsammlung“(253), „Ordnen“(253), „Schreiben“(253), „Kontrolle“(253) und „Überarbeitung“(253). Es handelt sich hierbei also je nach Sichtweise um eine Strategie mit sechs Schritten oder um sechs miteinander verbundene Einzelstrategien. Zur besseren Vergleichbarkeit werde ich mich für erstere Sichtweise entscheiden.

Zur *Grammatik* gibt es keine Vorschläge in diesem Buch, obwohl es eine eigene Sektion „Strategien zum selbstständigen Lernen“(256-259) gibt.

Darin gibt es jedoch in Bezug auf die in dieser Arbeit differenzierten Bereiche nur Angaben zur „*Wortschatzarbeit*“ (256), die zum einen Erschließungsstrategien (256) mit Hilfe von Kontext, Wortbildungsregeln und Internationalismen, zum anderen Mnemostrategien wie Systematisieren (257), Vokabelkartei (257), Merkversen (257) und Schlüsselwörtern (257) erfassen.

In dieser Sektion gibt es auch ein kurzes Kapitel mit dem Titel „Lernen lernen“(259), in dem es um *metakognitive Strategien* geht. Erläutert wird hier die *Planung* des Lernens, insofern als Zeit (259), Ort (259) und angestrebtes Ziel (259) nicht dem Zufall überlassen werden sollten. Auch wird erklärt, dass es besser ist, häufig und kurz zu lernen (259) und eine angenehme Atmosphäre (259) zum Erfolg beiträgt. Das *Monitoring* wird angeregt, insofern als die Lerner eine Fehlerstatistik (259) führen und sich notieren sollen, wann, wo und mit welcher Methode oder Strategie etwas besonders gut gelernt wurde. Ein Hinweis in diesem Zusammenhang lautet: „Versuchen sie, ihren Lerntyp möglichst gut zu nutzen“(259).

Eine separate Berücksichtigung *sozialer* Strategien gibt es nicht, sie werden aber mit den *affektiven* Strategien verknüpft angeboten, allerdings ungünstigerweise nicht im Strategienanhang, sondern ‚versteckt‘ in Form eines Lesetextes zum Thema Emotionen. An dieser Stelle wird ausgehend von dem Problem der Prüfungsangst eine Reihe von „Gedanken für mehr Gelassenheit“(150) vorgestellt. Außerdem soll der Lerner seine Ängste aufschreiben und versuchen eine Lösungsstrategie für jede einzelne zu finden (149). In bezug auf den sozialen Aspekt wird vorgeschlagen, sich sowohl über die Ängste als auch über die Lösungswege mit anderen auszutauschen (149).

Die Qualität der Erklärungen in Wege ist durchweg gut, wenn auch sprachlich auf einem recht hohen Niveau angesiedelt. Dies geht jedoch unter Berücksichtigung der

speziellen Zielgruppe des Lehrbuches durchaus in Ordnung. Durch die sehr konkrete und ausführliche Beschreibung der Strategien dürfte in jedem Fall gewährleistet sein, dass die Lerner die vorgeschlagenen Wege nachvollziehen und ausprobieren können. Insofern sehe ich Wege in diesem Punkt vor seinen Konkurrenten, die wiederum gleichauf liegen.

4.2.2.4 ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG

In diesem Teil soll erneut die Übersicht über die Ergebnisse in den drei Wertungen gegeben werden. Ein Gleichstand zweier oder dreier Bücher in einem Punkt führt immer dazu, dass sie sich den jeweils besten Platz teilen: Ist ein Buch besser als die beiden anderen, die ihrerseits auf gleichem Niveau stehen, wird die Wertung 1-2-2 gegeben. Sind alle gleich gut oder schlecht, erhalten alle den ersten Platz.

Den Anfang macht erneut die Wertung anhand der Schrittfolge im Grundmodell:

	em	Unterwegs	Wege
Schritt 1	1	1	2
Schritt 2	2	2	1
Schritt 3	2	1	3
Schritt 4	2	1	2
Schritt 5	2	1	2
Schritt 6	1	1	1
Schritt 7	2	2	1
Schritt 8	2	1	2
Schritt 9	1	1	1
Schritt 10	1	1	1
Schritt 11	1	1	1
Summe	17	13	18
Durchschnitt (geteilt durch 11 Schritte)	1,5	1,2	1,6
Erster Zwischenrang	2	1	3

Anhand dieses Ergebnisses wird deutlich, dass Unterwegs mit einem größeren Abstand vor em liegt als dieses wiederum vor Wege. Dennoch ist der Unterschied in dieser Wertung noch nicht deutlich genug, um einem der drei Bücher eindeutig den Vorzug zu geben. Dies wird schon an der großen Zahl der Vergleiche deutlich, in denen zwei von den dreien oder sogar alle drei auf gleichem Niveau liegen. Genauer kann sich erst durch die noch folgenden beiden Vergleiche zeigen.

Von denen der erste der anhand der zusätzlichen Faktoren ist, zu dem sich folgendes Bild ergibt:

	em	Unterwegs	Wege
Explizit vs. implizit	2	1	1
Integriert vs. separat	1	2	1
Summe	3	3	2
Durchschnitt	1,5	1,5	1
Zweiter Zwischen-rang	2	2	1

In dieser Wertung kehrt sich das Bild aus dem ersten Vergleich somit um: Wege liegt hier vor em und Unterwegs, die sich den zweiten Platz teilen.

Den letzten Vergleich bildet erneut die quantitative Analyse der angebotenen Lernstrategien und der damit abgedeckten Fertigkeitsbereiche unter zusätzlicher Berücksichtigung der Qualität der gebotenen Erklärungen:

	em	Unterwegs	Wege
Zahl der gebotenen Strategien/ Rang	20 1	18 2	20 1
Abdeckung der Fertigkeitsbereiche gem. Tabelle (Anhang B)/ Rang	6/10 3	10/10 1	8/10 2
Qualität der gebotenen Erklärungen	2	2	1

Summe der Rangplätze	6	5	4
Durchschnittlicher Rang	2	1,6	1,3
Dritter Zwischenrang	3	2	1

Hier schneidet Wege erneut besser ab als seine beiden Konkurrenten. Das gute Ergebnis von Unterwegs in der Abdeckung der Fertigungsbereiche liegt daran, dass das Führen eines Lerntagebuches für alle drei metakognitive Bereiche relevant ist und sich somit eine hundertprozentige Abdeckung ergibt.

	Em	Unterwegs	Wege
Erster Durchschnitt	1,5	1,2	1,6
Zweiter Durchschnitt	1,5	1,5	1
Dritter Durchschnitt	2	1,6	1,3
Summe	5	4,3	3,9
Durchschnitt	1,6	1,4	1,3
Endrang	3	2	1

In der Gesamtwertung liegt Wege nach durchschnittlichen Rängen knapp vor Unterwegs, wären die jeweiligen Zwischenränge für die Endwertung zusammengezogen worden, hätte sich ein Gleichstand für die beiden ergeben. Em hätte aber auch in diesem Falle hinter den beiden Konkurrenten gelegen.

4.2.2.5 FAZIT UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Alle drei Bücher liegen auf einem schon recht guten Niveau, was Lernstrategieninstruktion angeht, insgesamt eine Stufe besser als die Lehrbücher für Einsteiger. Trotzdem gibt es, wie festgestellt, einige Defizite bei allen dreien.

In Bezug auf die Schrittfolge im Grundmodell wurde deutlich, dass keins der drei Bücher alle Schritte zufrieden stellend berücksichtigt. Insbesondere alle Schritte, die auf eine Erfassung des Lernstandes oder auf Einstellungen und Schwierigkeiten

abzielen, werden überwiegend nur unzureichend berücksichtigt. Eine Ausnahme bilden hier einige Seiten in Unterwegs, die schon recht gut zeigen, wie man es besser machen kann. Natürlich gilt in diesem Punkt das schon mehrfach erwähnte Problem, dass ein Lehrbuch nicht auf Individuen, sondern auf die Masse zugeschnitten sein muss. Trotzdem oder gerade deshalb sollte den Lernern stärker bewusst gemacht werden, dass es diese Unterschiede und daher auch unterschiedliche Wege zum Ziel gibt.

Bezüglich der Frage nach der Explizität der Instruktion kann in diesem Vergleich eigentlich keinem der drei Kandidaten ein Vorwurf gemacht werden. Wünschenswert wäre jedoch insbesondere bei Unterwegs eine bessere Auflistung der Strategien schon im Inhaltsverzeichnis, so dass diese leichter in den Lektionen gefunden werden können.

Alle drei Bücher versuchen, sowohl die integrierte als auch die separate Instruktion zu ermöglichen, Wege allerdings schafft dies meines Erachtens auf einem besonders hohen Niveau. Der Verzicht auf jegliche Erklärungen zu den Strategien innerhalb des Lektionsteils bei gleichzeitig konsequentem Verweis auf den Nachschlageteil macht die Angelegenheit sehr übersichtlich. Man hat nicht das Gefühl, wie zum Beispiel bei Unterwegs, Informationen zu verpassen, wenn man nur im Nachschlageteil liest. Andererseits ist das gezielte Auffinden der Informationen zu den Strategien im Lektionenteil von Unterwegs etwas mühsam, da im Inhaltsverzeichnis, wie gesagt, die genauen Seitenangaben fehlen.

Die Zahl der angebotenen Strategien ist in allen drei Büchern recht hoch, die Abdeckung der einzelnen Bereiche allerdings unterschiedlich. Insbesondere der metakognitive und der sozial-affektive Bereich könnte bei allen dreien gründlicher bearbeitet werden.

Insgesamt also ein recht erfreuliches Ergebnis mit einigen Schwächen im Detail, die jedoch erneut sicherlich ohne große Schwierigkeiten in einer Überarbeitung der Bücher abgestellt werden könnten.

5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

5.1 ZU DEN THEORETISCHEN GRUNDLAGEN

Im ersten großen Teil der Arbeit wurde von der Idee des ‚Good Language Learner‘ als Ausgangspunkt der Versuch unternommen, den Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht schrittweise näher zu kommen. Dabei stellte sich eine durchaus große Verwirrung der Begrifflichkeiten bei den verschiedenen Autoren heraus, die sowohl von Lerntechniken als auch Lernstrategien und darüber hinaus von Lernerstrategien sprechen. Darüber hinaus besteht keine durchgängige Einigkeit darüber, ob auch Gebrauchsstrategien zu den Lernstrategien gezählt werden sollten. In dieser Arbeit wurde so verfahren. Auch die Frage des Grades der Bewusstheit beim Einsatz strategischen Verhaltens im Lernprozess wird von der Literatur kontrovers beantwortet. Zusammenfassend können Lernstrategien so definiert werden:

Lernstrategien im Fremdsprachenlernprozess sind kognitive Prozesse, die Lerner mehr oder weniger bewusst einsetzen, um ihren Lernprozess zu optimieren, indem sie auf die Aufnahme, die Speicherung oder die Anwendung des Sprachmaterials positiv einwirken. Lernstrategien erscheinen somit als die Software, mit Hilfe derer sich die Hardware (das Gehirn) und deren Umgang mit den Daten (der Sprache) optimieren lassen.

Die Frage der Bewusstheit ist ein Problem, das für die Untersuchung von Lernstrategien als komplexe kognitive Fähigkeiten insofern von Bedeutung war, als bei der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen davon auszugehen ist, dass letzteres selten bewusst ist. Gerade aber als prozedurales Wissen kommen Lernstrategien zu ihrer höchsten Leistungsfähigkeit, weil hier nicht mehr so viel Aufmerksamkeit (→ Bewusstheit) für ihren Einsatz aufgewendet werden muss, sondern der Fokus auf der zu bewältigenden Aufgabe liegt und die Strategien dienenden Charakter haben.

Welche weiteren Begründungen außer der behaupteten Optimierung des Lernprozesses gibt es für den Einzug von Lernstrategien ins Klassenzimmer? Antwort darauf gibt es von Seiten der Forschung zum autonomen Lerner, der eine Vielzahl von Lernstrategien benutzt, um sein Lernen zu planen, zu optimieren und zu überwachen. Auch die PISA Studie legt die Vermittlung von Strategien nahe, um den Lernern die Voraussetzung zur Herausbildung größerer Selbstständigkeit zu bieten, eine

Vorstellung, die die Richtlinien für die Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe in NRW so teilen.

Bezüglich der Frage, wie man die von den Lerner benutzten Strategien empirisch erheben kann, wurden die Möglichkeiten und Grenzen von Interviews, Fragebögen, Beobachtungen durch Dritte, verbal reports, Strategientagebüchern, Erinnerungsstudien und auch computergestützten Verfahren kurz angerissen, so dass Lehrer Mittel an die Hand bekommen, mit denen sie den Anknüpfungspunkt für weitere Instruktion, nämlich den Lernstand der Schüler, eruieren können.

Den größten Raum im ersten Teil nahm jedoch die Suche nach einer Gesamtklassifikation von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht ein, die insbesondere didaktischen Zielvorstellungen genügt. Aus den verschiedenen Ansätzen hat sich dann die Differenzierung nach Lernbereichen auf der einen Seite und nach kognitiven, metakognitiven und affektiv-sozialen Strategien auf der anderen Seite ergeben. So entstand ein Raster, in das sich eine Vielzahl von Strategien so einordnen ließ, dass sie für den Unterricht in brauchbarer und übersichtlicher Form aufgeteilt werden.

5.2 ZUM STRATEGIENTRAININGSMODELL

Ziel dieses Kapitels war es, basierend auf der Forschungsliteratur ein Grundmodell für die Lernstrategieninstruktion zu erarbeiten, dass möglichst viele der beschriebenen Modelle vereint, ohne zu unüberschaubar zu werden. Bei der Betrachtung der Beiträge verschiedener Autoren hat sich ein Modell ergeben, dass sich durch eine große Lernerorientierung auszeichnet, d.h. es wird nicht einfach eine gewisse Zahl von Strategien als zusätzlicher Lerninhalt vorgeschrieben und indoktriniert, sondern vielmehr zunächst eruiert, was die Lerner ohnehin schon können und wie sie lernen. Die Instruktion ist dann immer gekoppelt an Selbstevaluation und eigenständige Planung weiterer Lernschritte. Nur so kann die immer in Zusammenhang mit den Lernstrategien genannte Lernerautonomie Realität werden. Ein Diktieren eines Strategienkanons für alle Lerner ist kontraproduktiv und läuft dem Grundkonzept von Lernstrategien zuwider. So sollte ein Training immer eine Hilfestellung in Form von Angeboten sein und es darf nicht sein, dass bestimmte Strategien durch den Lehrer als unsinnig oder einfach nur weniger wert eingestuft werden als andere. Ein Lerner, der seine Vokabeln zuverlässig und freiwillig nach der Abdeck-Zuhalte-Strategie lernt, ist ebenso in seiner strategischen Entscheidung zu unterstützen wie einer, der die Schlüsselwortmethode einsetzt. Entscheidend ist das Ziel: Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz und

Performanz. Lernstrategien sind nur ein Teil des Weges dorthin und ihre Instruktion kann daher auch nur Bereitstellung eines Angebots an Rüstzeug bzw. Ausrüstung für diesen Weg sein.

5.3 ZUR LEHRBUCHANALYSE

Die Lehrbuchanalyse hat gezeigt, dass in den aktuellen Büchern sowohl des Englisch- als auch des DaF-Unterrichts Lernstrategien berücksichtigt werden. Allerdings nicht immer in ausreichendem Maße: So tun sich alle untersuchten Bücher mit der gerade noch geforderten Berücksichtigung der Lernerindividualität schwer. Natürlich kann man argumentieren, dass ein auf die breite Masse ausgelegtes Lehrwerk nicht jeden Einzelnen gezielt berücksichtigen kann. Das ist auch nicht verlangt, es wäre aber möglich, den Lernern stärker ins Bewusstsein zu rücken, dass es viele verschiedene Wege zum Ziel gibt. Dies könnte durch eine verstärkte Aufnahme von Fragebögen für die Schüler in die Bücher geleistet werden, auf Basis derer im Plenumsgespräch dann ein Austausch über die gebrauchten Strategien erfolgen kann. So wäre dann im Sinne konstruktivistischer Lerntheorie der Anknüpfungspunkt für weiteres Lernen identifiziert.

Eine weitere Schwachstelle bei einigen Büchern ist die Explizitheit der Benennung von Strategien. Häufig werden sie recht unterschiedlos mit Anleitungen zum Verfassen einer bestimmten Textsorte beispielsweise vermischt, was bei den Schülern Verwirrung auslösen kann.

Auch die Berücksichtigung der nicht den Fertigkeitsbereichen zugeordneten Strategiebereiche metakognitiv, sozial und affektiv lässt zu wünschen übrig. Dabei ist es gerade ersteres, was einen wirklich effektiven, autonomen Einsatz von Strategien bedingt. Nur diejenigen Lerner, die selbst ihren Lernprozess planen, überwachen und ggf. verändern, werden ihn nach und nach optimieren.

Bei allen negativen Feststellungen ist das Fazit dennoch recht erfreulich und die diagnostizierten Defizite in allen Fällen ohne allzu großen Aufwand in einer Überarbeitung der Lehrbücher abstellbar.

5.4 WEITERE FORSCHUNGSFELDER

Grundsätzlich sind weitere Lehrbuchanalysen in Bezug auf Lernstrategieninstruktion ein sehr ergiebiges und weites Feld. Im schier unüberschaubar gewordenen Markt der unterschiedlichen Verlage mit teilweise mehreren parallel angelegten Produkten kann eine Arbeit wie diese nur einige Tendenzen anhand einzelner Beispiele aufzeigen. Ein

Überblick über den Gesamtmarkt wäre eine wünschenswerte, wahrscheinlich aber kaum zu realisierende Zielvorstellung.

Im Rahmen solcher Lehrbuchanalysen wäre es dann auch sinnvoll, die eigentliche Zielgruppe, nämlich die Schüler in die Erfassung mit einzubeziehen. Interessant wäre es herauszufinden, wie viel von dem, was in den Büchern ermöglicht wird, tatsächlich bei ihnen ankommt, d.h. wie viel eventuell durch Zeitmangel oder auch Mangel an Bewusstsein auf Seiten der Lehrer gar nicht berücksichtigt werden kann. In direktem Zusammenhang dazu wäre dann auch das Feld der didaktischen Handreichungen für Lehrer zu betrachten, da hier die Grundlage für eine sinnvolle, den Erkenntnissen der Didaktik entsprechende Instruktion gelegt wird.

Ein sicherlich interessantes Feld für weitere Forschung auf dem Lehrbuchmarkt wären auch Lernhilfen für das mehr oder weniger autonome Lernen zu Hause. Hier gibt es mittlerweile eine enorm große Zahl von Büchern, die den Schülern das Strategiewissen außerhalb der Schule vermitteln sollen.

6 ANHANG A: STRATEGIEN IN DER LITERATUR

6.1 ÜBERSICHT: HÖR-STRATEGIEN

Strategienname	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Sinnerschließendes Hören/ intelligent guessing	Einsprachig, zweisprachig oder mit Hilfe des Wörterbuches; Siehe dazu 2.8.6.3 Übersicht: Wortschatzstrategien	TIEF; G; ANA
Achten auf Sprechersignale/ Segmentierungsstr.	Suchen nach bestimmten Satzgliedern (Subjekt, Prädikat etc.); Suchen nach typischen Konjunktionen, um einen Nebensatz zu erkennen; Kenntnis der Thema-Rhema-Struktur	TIEF; G; ANA
Sequentielles Kombinieren/ Assoziieren von Wörtern	Antizipieren von Kollokationen („mit dem Kopf [nicken]“); Assoziation bestimmter Wörter, die mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit folgen werden	TIEF; G; ANA
Suche nach Advance Organizers	Versuch der inhaltlichen Antizipation anhand der Überschrift; Assoziationen bzw. Cluster zu bestimmten Begriffen, die im Text eine Rolle spielen	TIEF; G; ANA
Segmentieren von Wortgruppen	Versuch, von der Wortebene zu größeren bedeutungstragenden Einheiten zu kommen („Der Mann/ dort im Garten/ raucht Pfeife“)	TIEF; G; ANA
Note-taking practice: a) Selecting and Rejecting b) Listening for gist	Notieren von Aussagen aus dem Text: entweder a) selecting and rejecting (Suche nach bestimmten, vorher genannten Informationen → „Wo fährt der Zug hin, von dem im Text die Rede ist?“) oder b) Listening for gist (Suche nach den Hauptaussagen des Textes)	TIEF; G ANA TIEF; G ANA
Rückfragen/ Rückmeldungen	Eher eine Kommunikations- als eine reine Hörstrategie: Fragen und Bitten wie „Können Sie das wiederholen?“, „Ich habe Sie so verstanden:...“ etc.	TIEF; G; SYN; VGL

6.2 ÜBERSICHT: SPRECHSTRATEGIEN

Strategiegruppe	Strategienname	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
<u>Reproduktion</u>	Read-and-look-up/ Backward-buildup/ Stiller Monolog/ Vor-sich-hin-Sprechen	Unterteilung eines Textes in Sinneinheiten und anschließendes Auswendiglernen und aufsagen (entweder still oder laut, je nach Lernertyp und Lernsituation)	FLACH; L ANA/ SYN
	Nachsprechen – Vorsprechen/ Mitsprechen	Unterteilung eines Hörtextes in Sinneinheiten und anschließendes Auswendiglernen und Aufsagen; danach umgekehrtes Vorgehen: der Hörer wird zum Sprecher und kontrolliert so seine Gedächtnisleistung	FLACH; L ANA/ SYN
<u>Rekonstruktion</u>	Visualisieren und Strukturieren/ Note-Taking Practice	Markierungen <u>im</u> Text (Unterstreichen, Nummerieren, Hervorheben, Marginalien) oder Notizen <u>zum</u> Text (Stichworte, Abkürzungen)	TIEF; G ANA/ SYN
	Skimming/ Antizipierendes Lesen	Versuch, den Kern des Textes durch schnelles Überfliegen zu erfassen; Hilfen können Überschriften, Grafiken, Layout etc. sein	TIEF; G ANA
<u>Konstruktion</u>	Vermeidung/ Reduktion	Vermeidung eines Themas, bestimmter formaler Strukturen bis hin zur Aufgabe der Ausdrucksintention; Übernahme sprachlicher Konstruktionen des Gegenübers oder Gebrauch fertiger Redewendungen, um Fehler zu vermeiden	TIEF; G SYN
	Paraphrasierung	Gebrauch <u>bedeutungsähnlicher Vokabeln</u> bzw. bewusst unpräzise sein (,Ball' für ,Luftballon'); <u>Neuschöpfung</u> von Begriffen (,Fahrmaschine' für ,Auto'); <u>Umschreibung</u> (,vierrädrige Maschine, mit der ich zur Arbeit fahre' für ,Auto')	TIEF; G SYN
	Bewusster Transfer	Wortwörtliches Übersetzen aus der Muttersprache, auch wenn man weiß, dass es nicht 100% stimmt; language switch: Einfügen muttersprachlicher Wörter in den fremdsprachlichen Satz	TIEF; G SYN

	Bitte um Hilfe	Nachfragen beim Kommunikationspartner (Wie heißt dieses Ding?)	TIEF; G SYN
	Mimik/ Gestik	Nonverbale Unterstützung bzw. Unterstreichung der Aussage, Überbrückung von Lücken (Pantomime)	TIEF; G SYN
	Aufrechterhalten der Kommunikation	Turn-giving bzw. Turn-getting, d.h. den anderen ermuntern weiterzusprechen bzw. das Gespräch kontrollieren wollen; Füllstrategien (Äh, wissen Sie, das kann man so genau nicht sagen etc.)	TIEF; G SYN

6.3 ÜBERSICHT: LESE-STRATEGIEN

Strategienname	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Erschließendes Lesen	Siehe dazu 6.6: Übersicht: Wortschatzstrategien	TIEF; G; ANA
Skimming/ Antizipierendes Lesen	Versuch, den Kern des Textes durch schnelles Überfliegen zu erfassen; Hilfen können Überschriften, Grafiken, Layout etc. sein	TIEF; G ANA
Scanning	Gezieltes Suchen nach bestimmten Informationen im Text anhand von Fragestellungen (Finden sie heraus wo der Zug abfährt!)	TIEF; G ANA
SQ3R Schema	Schrittfolge zur genauen Erfassung des Textinhaltes	TIEF; G ANA
MURDER Schema	Schrittfolge zur genauen Erfassung des Textinhaltes (Alternative zu SQ3R, etwas komplexer)	TIEF; G ANA
Visualisieren und Strukturieren	Markierungen <u>im</u> Text (Unterstreichen, Nummerieren, Hervorheben, Marginalien) oder Notizen <u>zum</u> Text (Stichworte, Abkürzungen)	TIEF; G ANA/ SYN
Note-making practice	Notieren von Aussagen aus dem Text: entweder selecting and rejecting/ Scanning (Suche nach bestimmten, vorher genannten Informationen → ,Wo fährt der Zug hin, von dem im Text die Rede ist?^) Oder Reading for Gist/ Skimming (Suche nach den Hauptaussagen des Textes)	FLACH; G ANA TIEF; G ANA

6.4 ÜBERSICHT: SCHREIB-STRATEGIEN

Strategiegruppe	Strategiename	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Formale Korrektheit	Textorganisation	Bewusstsein für Übersichtlichkeit, Deutlichkeit und Ordnung in der Gestaltung des Textes	FLACH; G SYN
	Benutzung von Nachschlagewerken	Selbstständige Benutzung von Wörterbüchern, Grammatiken u.ä. zur Kontrolle der eigenen Texte	FLACH; G/L; VGL
	Korrekturlesen	Selbstkorrektur in verschiedenen Schritten bezogen auf formale Richtigkeit, inhaltliche Kohärenz, typische Fehler; evtl. nochmaliges Lesen nach längerer Zeit	FLACH; G/L; VGL
	Fehlerstatistik/ -kartei	Führen einer Kartei bzw. Statistik, in der die häufigsten eigenen Fehler verzeichnet werden	TIEF; G/L; VGL
Inhaltliche Klarheit	Gliederung	Ordnen von Ideen und Begriffen nach bestimmten Gesichtspunkten; Unter- bzw. Oberbegriffe finden; Hierarchien und Prioritäten festlegen	TIEF; G; SYN
	Note-taking/ note-making practice	Stichwortartiges Zusammenfassen gelesener Texte, bzw. der eigenen Gedanken	TIEF; G; SYN

6.5 ÜBERSICHT: GRAMMATIK-STRATEGIEN

Strategie-Gruppe	Strategiename	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Hilfsmittel	Nachschlagen	Angemessener Gebrauch grammatischer Regelbücher als Lerngrundlage oder um Schwierigkeiten zu klären	FLACH; L/G; ANA/ SYN
Gedächtnis	Merkverse	Ausdenken oder Übernehmen von Akronymen, Merkversen und anderen Eselsbrücken	FLACH- TIEF; L; SYN
Gedächtnis	Visualisierung	Erfinden von Bildern, die das Behalten scheinbar unsystematischer Regeln erleichtern: Bsp.: die Artikel: man weiß schon, dass es <u>die</u> Blume heißt und soll <u>die</u> Brille lernen; man stellt sich nun eine Brille aus zwei Blumen vor, um die Verknüpfung herzustellen (ähnlich Schlüsselwortmethode)	TIEF; L; SYN
Gedächtnis	SOS	<u>S</u> ammeln – <u>o</u> rdnen – <u>s</u> ystematisieren: Sichten von Sprachmaterial, anschließendes Sortieren nach bestimmten Kriterien und abschließendes Finden einer Regel; ggf. zusätzlich Anlegen einer Lernkartei	TIEF; L; ANA

6.6 ÜBERSICHT: WORTSCHATZ-STRATEGIEN

Strategiegruppe	Strategiename	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Semantisierung/ Gedächtnis	Selektion/ Kategorisierung	Entscheidung über die ‚Lernwürdigkeit‘ einer Vokabel; Einordnung zum produktiven, rezeptiven oder potentiellen Wortschatz	FLACH; L; SYN
	Vokabelkartei/ Abdeck-Zuhalte-Methode/ Computerprogramm	Klassisches ‚Einpauken‘ von Wortlisten, entweder auf dem Papier, auf Karteikarten oder mit dem Computer	FLACH; L; SYN
	Ganzheitliche Mnemostrategien	Verkettungstechniken (Merkverse, Akronyme), Schlüsselwortmethode und andere Visualisierungsstrategien, Vokabelstadtplan	TIEF; L; SYN
Erschließung	Einsprachige Erschließung	Erschließung aus dem sprachlichen und außersprachlichen Kon- und Kontext/ Erschließung unter Ausnutzung der systematischen Beziehungen im Lexikon (paradigmatische: Synonymie, Antonymie, Hyperonymie, Komplementarität etc.; syntagmatische: Valenz des Verbs; etymologische; Wortbildungsregeln: Präfixe, Suffixe, Zusammensetzungen, Substantivierung)	TIEF; G; ANA
	Zweisprachige Erschließung	Erschließung aufgrund transferierbarer Ähnlichkeiten von Muttersprache und Zweitsprache oder auch Zweit- und Drittsprache etc.; Ausnutzung feststehender Internationalismen meist lateinischen oder altgriechischen Ursprungs (klassische Fremdworte)	TIEF; G; ANA
	Wörterbuchbenutzung	Gebrauch des Wörterbuches zur Klärung unklarer Vokabeln	FLACH; G; ANA
Paraphrasierung	Vermeidung/ Vereinfachung/ Umschreibung	Umkehrprozesse der Erschließungsstrategien, Versuch, in der Produktion Lücken durch Umformulierung zu Überbrücken	TIEF; G; SYN
Üben	Ordnung	Üben durch ‚Arbeiten‘ mit den neuen Wörtern, indem man sie in neue Ordnungen und Sortierungen bringt (Reihengliederung; Klassifizierung; Ablaufgliederung; Assoziation)	TIEF; G/L; SYN

6.7 ÜBERSICHT: METAKOGNITIVE STRATEGIEN

Strategienname	Beschreibung der Strategie/ Beispiele
Planung	Planung des Arbeitsrahmens in der gestellten Aufgabe, Entscheidung über das Anwenden bestimmter Strategien, Planung und Steuerung der Rahmenbedingungen des Lernens (Wann? Wo? Wie? Mit wem?)
Monitoring/ Evaluation	Überprüfung und Bewertung der eigenen Performanz in verschiedenen Aufgaben bzw. Kommunikationssituationen (produktiv und rezeptiv), Überprüfung und Bewertung des eigenen Strategienegebrauchs und seines Erfolges, Führen eines Lerntagebuchs
Regulation	Anpassung des Sprachlernens bzw. des Strategienegebrauchs auf Basis der im Monitoring gestellten Defizitdiagnose

6.8 ÜBERSICHT: AFFEKTIVE STRATEGIEN

Strategiegruppe	Strategiename	Beschreibung der Strategie/ Beispiele
Emotionale Selbst-Diagnose	Auf den eigenen Körper hören	Feststellung der (körperlichen) Befindlichkeit im Zusammenhang mit dem Fremdsprachen-lernen, um ggf. Anspannung und Ängsten begegnen zu können (s.u.) z.B. durch Führen eines Lerntagebuchs, Diskussionen mit anderen Lernern, Gebrauch einer Checkliste etc.
Angst-reduktion	Entspannungs-techniken, Zwerchfellatmung, Meditation	Versuch, über körperliche Entspannung zu einer besseren Aufnahmefähigkeit zu gelangen und lernhemmenden Stress abzubauen
	Entspannung durch Musik	Versuch, durch Musikhören vor, während oder in Pausen zwischen der Lernarbeit zu einem geistigen Entspannungszustand zu kommen
	Entspannung durch Humor	Versuch, durch Lachen, Witze, Komödien im Fernsehen vor oder in Pausen zwischen der Lernarbeit zu einem geistigen Entspannungszustand zu kommen
Selbst-ermutigung	Positive Selbstbewertung	Ausdrückliches Feststellen eigener Lernfortschritte (Meine Aussprache hat sich schon deutlich verbessert! Ich habe weniger Schwierigkeiten mit den unregelmäßigen Verben!)
	Moderate Risikobereitschaft	Bereitschaft, in vernünftigen Maßen Risiken einzugehen, Akzeptieren von Fehlern und gelegentlichem ‚Scheitern‘, Lernchancen darin sehen
	Selbstbelohnung	Materielle oder Nichtmaterielle Belohnung für geleistete Fortschritte in der Fremdsprache (etwas kaufen, positive Selbstbewertung (s.o.), feiern etc.)

6.9 ÜBERSICHT: SOZIALE STRATEGIEN

Strategie- gruppe	Strategiename	Beschreibung der Strategie/ Beispiele
Fragen stellen	Fragen zur Sache	Typische Fragen an einen Lehrer (Wie geht das? Was heißt das?)
	Bitte um Feedback	Bitte an einen fortgeschrittenen Lerner oder Muttersprachler um feedback und ggf. Korrektur der eigenen Sprachproduktion (Sag' mir, wenn ich was falsch mache!)
Kooperation	Kooperation mit anderen Lernern	Gemeinschaftliches Lernen mit anderen Lernern auf dem gleichen Level, Vorteil: gleiche Schwierigkeiten, gegenseitiges Verständnis, keine Furcht vor Bloßstellung; Nachteil: evtl. nicht effektiv, weil der Partner das Problem auch nicht lösen kann
	Kooperation mit einem Lehrer/ Muttersprachler	Gemeinschaftliches Lernen mit dem Lehrer oder einem Muttersprachler, Vorteil: hohe Sachkompetenz des Partners; Nachteil: evtl. Furcht vor Bloßstellung, nicht so gutes Verständnis für die Lernschwierigkeiten
Empathie- bildung	Erwerb interkultureller Kompetenz	Versuch durch den Erwerb von Wissen über und Verständnis für die andere Kultur, Lernhindernisse und Hemmungen abzubauen, bzw. Anreize für das Lernen zu schaffen

7 ANHANG B: STRATEGIEN IN DEN LEHRBÜCHERN

7.1 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PRELIMS

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Note-taking (103)	Giving speeches (100) Turn taking (106/6)	Note-making (103)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Wörterbuch- gebrauch (103) Wortfelder (104) Wortbildungs- regeln (104)
(B) Metakognitive Strategien	Planung Lesen, Ansehen, Anhören englischen Sprachmaterials (104)					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.2 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PASSWORD

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Suchen nach Schlüsselwörtern (111), Note taking (111), Raster/ Checkliste (Scanning) (111), Transkript (111)	Meinungen ausdrücken (119), turntaking/ Zeit gewinnen (119), Argumentieren (119)	Wörterbuchgebrauch (108), Bedeutungserschließung (108), Lesetagebuch (110/11)	<i>Keine echten Schreibstrategien</i>	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Vokabelkarteien unterschiedlicher Sortierung (120), Wortbildungsregeln (120)
(B) Metakognitive Strategien	Planung <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.3 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON LEVEL

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Note taking (135)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Scanning (135) Skimming (135) Note making (135)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Erschließung (133) Wörterbuch- gebrauch (133) Mnemo: Lernkartei, Wortfelder, Kollokationen (134)
(B) Metakognitive Strategien	Planung <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.4 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON DISCOVER

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Komplexstrategie: Umgang mit audio- visuellen Medien (105) bestehend aus: Listening for Gist und Erwartungshaltung aufbauen	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Skimming (101), Scanning (101)	Schreibprozess als Schrittfolge (106), note taking (107)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Worterschließung aus dem Kontext (99), Wörterbuch- gebrauch (99), Wordmap/ Mindmap (100)
(B) Metakognitive Strategien	Planung <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.5 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON GENIAL

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Suche nach advance organisers (1: 81); Selektives Hören (2:10); note taking (z.B. 1: 81)	Wort-/ Satzaccent markieren (z.B. 1:9) lange vs. kurze Silben (1: 15); Ausspracheplakat (1: 15); fallende vs. steigende Prosodie markieren (1: 15)	Selektives Lesen (1: 78/9); globales Lesen (1: 96); note taking (2: 73)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Genera/ Artikel farbig markieren (1: 20); gemeinsame Visualisierung von Nomen des gleichen Genus (1: 20); Regelfindung (1:20); SOS (1: 28); Merkverse (2: 51); Rhythmus (2: 71)	Erschließung: Internationalismen (1: 11); Kontext (2: 58); Lernziehharmonika (z.B. 2: 7); Vokabelstadtplan (2: 15), Lernplakat (2: 40); Musik (2: 40); Systematisieren (2: 72)
(B) Metakognitive Strategien	Planung dosiertes Lernen mit Pausen (z.B. 1: 35); Zeitmanagment (1: 65)					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation Selbstevaluation des Lernprozesses: Stärken/ Schwächen (z.B. 1: 97)					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.6 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON PINGPONG NEU

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Erschließung durch Mimik, Gestik, Intonation (1: 73); Suchen nach advance organisers (3: 23); globales Hören (3: 27)	Lernwörter laut sprechen (1: 17); Besprechen einer Kassette zur Selbstkontrolle (z.B. 1: 88); Lernen von chunks (3: 79); Mindmap für Referate (3: 123)	Erwartungshaltung aufbauen (z.B. 1: 33); selektives Lesen (z.B. 1: 25); Verstehensinseln finden (z.B. 1: 43); dialogische Texte mit verteilten Rollen lesen (1: 66); Texte strukturieren (1: 89); W-Fragen (z.B. 1: 117); Kurzzusammenfassungen schreiben (2: 51); note taking (3: 29)	Mind maps zur Strukturierung anfertigen (3: 123)	Farben für Genera und Artikel (1: 58); Nomen mit Plural (eigene Farbe) lernen (1: 63); ganze Sätze lernen: Valenz des Verbs (1: 71) und Gebrauch v. Adjektiven (2: 98); Regelfinden (z.B. 1: 101); erst die Regel dann die Ausnahmen lernen (2: 34)	Systematisieren (z.B. 1: 49); Wort mit Geste lernen (z.B. 1: 74); Visualisierung (3: 123); Beschriften der Wohnung (2: 67); Erschließung aus dem Kontext (z.B. 1: 104)
(B) Metakognitive Strategien	Planung dosiertes Lernen mit Pausen unter Berücksichtigung des individuellen Biorhythmus (3: 119); Gestaltung des Arbeitsplatzes zur Vermeidung von Ablenkung (3: 119)					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	Gegenseitige Aussprachekorrektur (z.B. 1: 16)					

7.7 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON EM

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Globales Hören, Selektives Hören, Detailliertes Hören (118), Bedeutungs- erschließung (119), Schlüsselwörter finden (119), Rückfragen (118)	Paraphrasierung (140), Zeitgewinn durch Floskeln (141)	Globales Lesen, Selektives Lesen, Detailliertes Lesen (100), Bedeutungs- erschließung (101)	Schreibprozess als Schrittfolge (165), Strukturierung mit Konnektoren (165)	Unterscheidung von Fakten, Strukturen, Variationen (63), Merkheft anlegen: Übersichten, Wort-/ Satzsammlungen (63); Eselsbrücken, Merkverse (63)	Vokabelkartei (45), Wortfelder erarbeiten (45), Umgang mit dem Wörterbuch (79)
(B) Metakognitive Strategien	Planung <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	Monitoring <i>Keine Berücksichtigung</i>					
	(Evaluation)/ Regulation <i>Keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	<i>Keine Berücksichtigung</i>					

7.8 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON UNTERWEGS

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Kursorisches (39), selektives (44), totales Hören (51),	Kompensation durch auswendig gelernte chunks (165), Rückfragen (177), Paraphra- sierung (178), Gebrauch von Internationalismen (178)	Kursorisches, selektives, totales Lesen (65), Erkennen und Nutzen textstruktureller Universalien (86)	Schreibprozess als Schrittfolge (179), Schreiben als Lern- bzw. Mnemohilfe (179)	Mnemo: Singen (115)	Paraphrasierung zur Vergrößerung des potentiellen Wortschatzes (95), Wörterbuch- gebrauch (180)
(B) Metakognitive Strategien	Planung			Führen eines Lerntagebuchs (49)		
	Monitoring					
	(Evaluation)/ Regulation					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	Überwinden der Sprechangst durch Bewusstmachung der Tatsache, dass der Gegenüber meine Muttersprache vermutlich noch schlechter spricht als ich seine (178)					

7.9 ÜBERSICHT ÜBER DAS STRATEGIENREPERTOIRE VON WEGE

Lernbereiche Strategietypen	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Grammatik	Wortschatz
(A1) Kognitive/ (A2) Gedächtnis- Strategien	Globales, selektives, detailliertes H. (249); note taking (250)	Auswendig gelernte chunks (255)	Globales, selektives, detailliertes L. (249)	Schreibprozess als Schrittfolge (252/3)	<i>Keine Berücksichtigung</i>	Erschließung (256); Systematisieren (257); Vokabelkartei (257); Merkverse (257); Schlüsselwörter (257)
(B) Metakognitive Strategien	Planung Zeit, Ort, Ziel planen (259); dosiertes Lernen mit Pausen (259); Atmosphäre schaffen (259)					
	Monitoring Fehlerstatistik führen (259)					
	(Evaluation)/ Regulation <i>keine Berücksichtigung</i>					
(C1) soziale/ (C2) affektive Strategien	„Gedanken für mehr Gelassenheit“(150); Austausch über Ängste und Lösungswege (149)					

8 LITERATURVERZEICHNIS

8.1 ZITIERTE LITERATUR

Aitchison, J.: Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. 2nd revised edition. Oxford/ New York 1994.

Anderson, J.R.: Language, memory, and thought. Hillsdale, NJ 1976.

Anderson, J.R.: Cognitive psychology and its implications. San Francisco 1980.

Anderson, J.R.: The architecture of cognition. Cambridge, Mass. 1983.

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): Pisa 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Bialystok, E.: Communication Strategies. A psychological analysis of second-language use. Oxford/ Cambridge, Mass. 1990.

Biggs, J.B.: Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. In: Higher Education 8, 1979. 381-394.

Blombach, J.: Lerntechniken zur Förderung des Hörverstehens. Erfahrungen in einer 9. Realschulklasse. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 25,2 1991. 20-33.

Börner, W./ Vogel, K.: Mentales Lexikon und Lernaltersprache. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen 1997.

Chamot, A.U./ O'Malley, J.M.: A cognitive academic language learning approach. An ESL content based curriculum. Wheaton, MD 1986.

Chamot, A.U./ O'Malley, J.M.: The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach. Reading, MA u.a. 1994.

Chamot, A.U./ O'Malley, J.M.: Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In: Oxford, R. (Ed.): Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives. Honolulu 1996. 167-173.

Chamot, A.U./ Barnhard, S./ El-Dinary, P./ Robbins, J.: Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In: Oxford, R. (Ed.): Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives. Honolulu 1996. 175-187.

Cohen, A.: Strategies in learning and using a second language. London/ New York 1998.

Cohen, A.: The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? In: Oxford, R. (Ed.): International review of applied linguistics in language teaching. Special issue: Language learning styles and strategies. IRAL 41 2003. 279-292.

Dadour, El Sayed/ Robbins, J.: University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In: Oxford, R. (Ed.): Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives. Honolulu 1996. 157-166.

De Florio-Hansen, I.: Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder: Vom Umgang mit dem Wortschatz. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt/M. 1998.

Derry, S.J.: Learning strategies for acquiring useful knowledge. In: Jones, B.F./ Idol, L. (eds.): Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale 1990. 347-379.

Dörnyei, Z.: On the teachability of communication strategies. In TESOL Quarterly 29(1) 1995. 55-85.

Ehrman, M.E.: Understanding second language learning difficulties. London 1996.

Ellis, G./ Sinclair, B.: Learner training: A systematic approach. IATEFL Newsletter, 92: 13-14. 1986.

Ellis, G./ Sinclair, B.: Learning to learn English. A course in learner training. Learner's Book. C.U.P. 1989a.

Ellis, G./ Sinclair, B.: Learning to learn English. A course in learner training. Teacher's Book. C.U.P. 1989b.

Entwistle, N.J./ Ransden, P.: Understanding student learning. London 1983.

Faerch, C./ Kasper, G.: Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C./ Kasper, G. (eds.): Strategies in interlanguage communication. Harlow 1983.

Fujiwara, B.: Learner training in listening strategies. In: JALT Journal 12(2) 1990. 203-217.

Geisler-Brenstein, E./ Schmeck, R.R.: The revised inventory of learning processes: A multifaced perspective on individual differences in learning. In: Birenbaum, M./ Dochy, F. (Eds.): Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston, Dordrecht. 1996. 283-317.

Grenfell, M/ Harris, V.: Modern languages and learning strategies. In theory and practice. London and New York 1999.

Grotjahn, R.: Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning 1997. 33-76

Häuptle-Barceló, M.: Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, C./ Weskamp, R. (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning 1999. 50-62.

Herrmann, T./ Grabowski, J.: Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg 1994.

Holec, H.: Autonomy and foreign language learning. Oxford 1981.

Hulstijn, J.H.: Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen 1997.

Huneke, H.W./ Steinig, W.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin 1997.

Jones, B.F./ Palincsar, A.S./ Ogle, D.S./ Carr, E.G.: Strategic teaching and learning. Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, Va. 1987.

Kidd, R./ Marquardson, B.: The Foresee Approach for ESL strategy instruction in an academic proficiency context. In: Oxford, R. (Ed.): Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives. Honolulu 1996. 189-204.

Klein, W.: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt 1992.

Knowles, M.: The modern practice of adult education. New York 1976.

Krashen, S.: Second language acquisition and second language learning. Oxford 1981.

Krashen, S.: Principles and practice in language acquisition. Oxford 1982.

Krashen, S.: The input hypothesis: Issues and Implications. London/ New York 1985.

Laufer, B.: How much lexis is necessary for reading comprehension? In: Arnaud, P.J.L./ Bèjoint, H. (Eds.): Vocabulary and applied linguistics. Basingstoke: Macmillan 1991.

Laufer, B.: The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In: Coady, J./ Huckin, T. (Eds.): Second language vocabulary acquisition. CUP 1997.

Linke, A./ Nussbaumer, M./ Portmann, P.R.: Studienbuch Linguistik. 2. Auflage. Tübingen 1994.

Löschmann, M.: Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion). Frankfurt/M. 1993.

Marton, F./ Säljö, R.: On qualitative differences in learning: I- Outcome and process. In: British Journal of Educational Psychology 46, 1976a. 4-11.

Marton, F./ Säljö, R.: On qualitative differences in learning: II- Outcome as a function of the learner's conceptions of the task. In: British Journal of Educational Psychology 46, 1976b. 115-127.

McDonough, S.: Strategy and skill in learning a foreign language. London 1995.

Metzig, W./ Schuster, M.: Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. Berlin u.a. 4. Aufl. 1998.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF): Richtlinien und Lehrpläne. Sekundarstufe I. Gesamtschule. Englisch. Frechen 1999.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF): Richtlinien und Lehrpläne. Sekundarstufe II. Gymnasium/ Gesamtschule. Englisch. Frechen 1999.

Mißler, B.: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen 1999.

Nold, G. / Schnaitmann, G.: Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? (Ein Zwischenbericht). In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning. (1997). 135-149.

OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. OECD Publications, Paris 2001.

O'Malley, J.M./ Chamot, A.U./ Küpper, L.: Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10(4) 1989. 418-435.

O'Malley, J.M./ Chamot, A.U.: *Learning strategies in second language acquisition*. C.U.P. 1990.

Oxford, R.: *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York 1990.

Oxford, R./ Crookall, D./ Cohen, A./ Lavine, R./ Nyikos, M./ Sutter, W.: Strategy training for language learners. Six situationel cases and a training model. *Foreign Language Annals* 22(3), 1990. 197-216.

Oxford, R./ Cohen, A.: Language learning strategies. Crucial issues of concept and classification. In: *Applied Language Learning* 3/1-2 1992. 1-35.

Oxford, R.: Research on second laguage learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13 1993: 175-187.

Oxford, R.: Style Analysis Survey. In: J. Reid (ed.): *Language learning styles in the ESL/ EFL classroom*. Boston 1995.

Oxford, R.: Why is culture important for langauge learning strategies? Preface to: Oxford, R. (Ed.): *Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives*. Honolulu 1996. ix-xv.

Oxford, R./ Leaver, B.: A synthesis of strategy instruction for Language learners. In: Oxford, R. (Ed.): *Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives*. Honolulu 1996. 227-246.

Oxford, R.: What have we learned about language learning strategies around the world? In: Oxford, R. (Ed.): *Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives*. Honolulu 1996. 247-249.

Oxford, R.: Language learning styles and strategies: concepts and relationships. In: Oxford, R. (Ed.): International review of applied linguistics in language teaching. Special issue: Language learning styles and strategies. IRAL 41 2003. 271-278.

Paris, S.G.: Fusing skill and will. The integration of cognitive and motivational psychology. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. 1988.

Pask, G.: Styles and strategies of learning. In: British Journal of Educational Psychology 46, 1976. 128-148.

Pearson, P.A./ Dole, J.A.: Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of learning. Elementary School Journal 88, 1987: 151-65.

Pintrich, P.R./ Garcia, T.: Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: Maehr, M.L. / Pintrich, P.R. (Eds.): Advances in motivation and achievement, Vol.7. Greenwich, CT. 1994. 371-492.

Rampillon, U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning 1985.

Rampillon, U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Fragezeichen 1, 1987.

Rampillon, U.: Fremdsprachen lernen - gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 25, 2 1991. 2-9.

Rampillon, U.: Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 6, 2003a. 4-11.

Rampillon, U.: Lernstrategien im autonomen Lernprozess. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 6, 2003b. S. 41-43.

Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning 1997. 135-149.

Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar 1994.

Rivers, W.M./ Temperlay, M.S.: A practical guide to the teaching of English. New York 1978.

Rohrer, J.: Die Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen. Bochum 1978.

Rubin, J./ Thompson, I.: How to be a more successful language learner. Boston, MA 1982.

Rubin, J.: Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: Wenden, A./ Rubin, J. (eds.): Learner strategies in language learning. Prentice-Hall 1987. 15-30.

Scherfer, P.: Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen 1997.

Schneider, K.P.: Wörterbucharbeit als Lernprozess. In: Börner, W./ Vogel, K.: Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Bochum 1993.

Stern, H.H.: What can we learn from the Good Language Learner? In: Canadian Modern Languages Review 31, 1975. 304-318.

Svensson, L.: On qualitative differences in learning: III - Study skill and learning. In: British Journal of Educational Psychology 47, 1977. 233-234.

Tarone, T.: Conscious communication strategies in interlanguage. A progress report. In: Brown, H.D. / Yorio, C.A. / Crymes, R.C. (eds.): On TESOL '77. Washington, D.C. 1977.

Thompson, I./ Rubin, J.: Can strategy instruction improve listening comprehension? In: Foreign Language Annals 29(3), 1996. 331-342.

Tönshoff, W.: Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht. Bochum 1990.

Tough, A.: The adult's learning projects. Ontario 1971.

Weinstein, C.E. / Underwood, V.L.: Learning strategies: the *how* of learning. In: Segal, J. / Chipman, S. / Glaser, R. (eds.): Relating instruction to research. Hillsdale, N.J. 1985.

Weinstein, C.E. / Mayer, R.E.: The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M.C. (ed.): Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association. New York 1986. 315-327.

Wenden, A.: Helping L2 Learners think about learning. English Language Teaching Journal 40, 1986. 3-12.

Wenden, A.: Conceptual background and utility. In: Wenden, A./ Rubin, J. (eds.): Learner strategies in language learning. Prentice-Hall 1987a. 3-13.

Wenden, A.: Incorporating learner training in the classroom. In: Wenden, A./ Rubin, J. (eds.): Learner strategies in language learning. Prentice-Hall 1987b. 159-168.

Wendt, M.: Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht. In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning 1997. 77-94.

Westhoff, G.: Didaktik des Leseverstehens. München 1987.

Wild, K.-P.: Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen. Münster, New York, München, Berlin 2000.

Wolff, D.: Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 25, 2 1991. 34-39.

Wolff, D.: Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, J.P./ Wolff, D. (ed.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin 1998. 70- 77.

Yang, N.-D.: Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. In: Oxford, R. (Ed.): International review of applied linguistics in language teaching. Special issue: Language learning styles and strategies. IRAL 41 2003. 293-318.

Zimmermann, G.: Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt/ M. 1984.

Zimmermann, G.: Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. München 1990.

Zimmermann, G.: Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning 1997. 95-113.

8.2 ANALYSIERTE LEHRBÜCHER

8.2.1 ENGLISCH SEKUNDARSTUFE II

Clarke, D./ MacFarlane, M. (Hrsg.): Level Crossing. Englisch für die Klasse 11. Cornelsen & Oxford. Berlin 2000.

Dines, P./ Rekowski, P.-J./ Sprenger, E. (Hrsg.): Previews. Einführungskurs in die gymnasiale Oberstufe. Langenscheidt-Longman. München 1995.

Hinz, K./ Schmidt, P./ Wagner, K.H. (Hrsg.): Discover...The World Around You. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn 2001.

Kranz, S./ Paland, A./ Tepe, T. u.a. (Hrsg.): Learning English. Password to skyline Plus. Ernst Klett Verlag. Stuttgart 2000.

8.2.2 DEUTSCH ALS ZWEIT-/ FREMDSPRACHE SEKUNDARSTUFE I/II

Bahlmann, C./ Breindl, E./ Dräxler, H.D./ Ende, K./ Storch, G. (Hrsg.): Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Langenscheidt. Berlin u.a. 1998.

Bovermann, M./ Frölich, K./ Georgiakaki, M./ Kopp, G. (Hrsg.): Pingpong Neu 3. Dein Deutschbuch. Max Hueber Verlag. Ismaning 2003.

Funk, H./ König, M./ Koithan, U./ Scherling, T. (Hrsg.): Geni@1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1. Langenscheidt. Berlin und München 2002.

Funk, H./ König, M./ Koithan, U./ Scherling, T. (Hrsg.): Geni@1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2. Langenscheidt. Berlin und München 2003.

Kopp, G./ Frölich, K. (Hrsg.): Pingpong Neu 1. Dein Deutschbuch. Max Hueber Verlag. Ismaning 2001.

Kopp, G./ Frölich, K. (Hrsg.): Pingpong Neu 2. Dein Deutschbuch. Max Hueber Verlag. Ismaning 2001.

Perlmann-Balme, M./ Schwalb, S. (Hrsg.): em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Max Hueber Verlag. München 1997.

Willkop, E.-M./ Wiemer, C./ Müller-Küppers, E./ Eggers, D./ Zöllner, I.: Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Max Hueber Verlag. Ismaning 2003.